



# participación Educativa

MONOGRÁFICO : PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN



# Participación Educativa



SIN SINDICATOS DE PROFESORES intervinientes en la mesa de experiencias ANPE, CIGA, CSI-CSIF, CCOO, FSIE, ySTES

## monográfico : la participación del profesorado en el sistema educativo



**EDITORIAL.** La participación del profesorado.

**MONOGRÁFICO:** La participación del profesorado en el sistema educativo.

- \* LA COORDINACIÓN DOCENTE: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Por Jose Luis San Fabián*
- \* LA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DEL CURRÍCULO y la cultura colaborativa del profesorado .  
*Por Juan M. Escudero. Universidad de Murcia. Consejero del CEE*

### TRIBUNA ABIERTA

*Mariano Fernández Enguita. U. de Salamanca. "LA CORPORACIÓN CONTRA LA COMUNIDAD"*

*Jaume Martínez Bonafé, U. de Valenciaé. ¿ Como participa el profesorado en la educación?*

*Josep Vicent Bataller . Movmientos de Renovación Pedagógica P.V. La Participación del profesorado*

*Josefina Cambra La participación del profesorado en los Colegios Profesionales.*

### ESTUDIOS-INVESTIGACIONES

CLIMA DE TRABAJO Y PARTICIPACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS. Mario Martín Bris

LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO DE LOS CENTROS. F. González Granda

LAS RELACIONES DE COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO. P. Santana; C.Quesada y J. Núñez

MESA de EXPERIENCIAS : LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LA EDUCACIÓN.  
Participantes.- ANPE, CIGA, CSI-CSIF, CCOO, FETE-UGT, FSIE, STES Y USO

**LOS SINDICATOS DE PROFESORES. PRESENTACIÓN:** ANPE, CIGA, CSI-CSIF, CCOO, FETE-UGT, FSIE, STES Y USO

**BREVE HISTORIA DEL VIEJO CASERÓN DE SAN BERNARDO, antigua Universidad Central. Por Isabel Sanz Esteban**

**NOTICIAS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.** El plenario aprueba la reforma del CEE. El 50 % de los alumnos considera que sus compañeros tienen poco interés en aprender. El presupuesto del MEC registra un aumento del 85% con respecto al del 2004. Educadores sociales trabajarán con los institutos para combatir el absentismo y la violencia escolar. ....



## INDICE

Pincha en el titular para ir directamente al texto

Pag 3.

**EDITORIAL. La participación del profesorado en el sistema educativo.....** 4

### TEMA MONOGRÁFICO. La participación del profesorado en el sistema educativo.

Análisis de la participación del profesorado en el sistema educativo:

**LA COORDINACION DOCENTE:** condiciones organizativas y compromiso profesional..... 6  
*Por José Luis SAN FABIÁN. Universidad de Oviedo*

**LA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DEL CURRÍCULO** y la cultura colaborativa del profesorado..... 12  
*Por Juan M. Escudero. Universidad de Murcia. Consejero del CEE*

### TRIBUNA ABIERTA.

**M. FERNÁNDEZ ENGUITA.** *Universidad de Salamanca. La corporación contra la comunidad.....* 18

**JAUME MARTÍNEZ BONAFE.** *Universidad de Valencia. EL PROFESORADO ANTE LOS DISCURSOS Y CULTURAS DE LA PARTICIPACIÓN.....* 23

**JOSEP VICENT BATALLER I FERRANDO.** *Presid. de la Fereación de Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valenciano. La Participación del profesorado....* 27

**JOSEFINA CAMBRA.** *Presidenta del C. G. de Colegios de Doct. y Lldos en Filosofía y Letras y C.. LOS COLEGIOS PROFESIONALES COMO VÍA DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO.....* 30

### INVESTIGACIONES, ESTUDIOS Y TÉSIS.

**CLIMA DE TRABAJO Y PARTICIPACIÓN** en la organización y funicionamiento de los centros de educación Infantil, Primaria y Secundaria  
*Investigación realizada por MARIO MARTIN BRIS, Universidad de Alcalá de Henares.....* 33

**LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO DE LOS CENTROS DOCENTES**  
*Estudio realizado por FERNANDO GONZÁLEZ GRANDA. Inspector de Educación.Doctor en Ciencias de la Educación.....* 48

**LAS RELACIONES DE COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO.** *Por Pablo Santana, Carlos Quesada y Justino Nuñez de la Cruz.....* 61

**ESTRATEGIAS DE PODER EN LA ESCUELA.** *Por Marta Gutierrez Sastre. U. de Salamanca .....* 75

### MESAS PARA LA PARTICIPACIÓN Y EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN.

**MESA: ANPE, CIGA, CSI-CSIF, CCOO, FETE-UGT,FSIE, STES Y USO** analizan la participación del profesorado en la educación..... 84

**PRESENTACIÓN DE SINDICATOS DE PROFESORES DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA.....** 90

**Historia del viejo caserón de San Bernardo.** *Por Isabel Sanz Esteban. Técnica del CEE.....* 102

### NOTICIAS DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO Y DE LA COMUNIDAD ESCOLAR

*El plenario aprueba la reforma del CEE. El 50 % de los alumnos considera que sus compañeros tienen poco interés en aprender.*

*El presupuesto del MEC registra un aumento del 85% con respecto al del 2004.*

*Educadores sociales trabajarán con los institutos para combatir el absentismo y la violencia escolar. ....* 103

Para una óptima visualización de los documentos PDF necesitas .....

Pincha para descargar [Adobe 6 .Acrobat Reader](#) ©Copyright Consejo Escolar del Estado.

- Se permite la copia total o parcial de la documentación existente en este dominio siempre que:
- Se cite la procedencia, y , a ser posible, URL WWW..mec.es completa con enlace activo a la página reproducida..
- Se reproduzca íntegramente, incluyendo, en su caso, los elementos gráficos. .
- No se proceda a contraprestación de ningún tipo por su consulta, siendo de acceso público a cualquier usuario de la red Internet
- Se informe al Consejo Escolar del Estado de la incorporación, ofreciendo los datos que permitan la objetividad de lo expuesto en el punto anterior

**PARTICIPACIÓN EDUCATIVA divulga diferentes opiniones ateniendonos a la pluralidad, en cualquier caso, son de la exclusiva responsabilidad de su autor.**

# Participación educativa

## CONSEJO DE DIRECCIÓN

*Presidenta*

Carmen Maestro Martín  
Presidenta del C.E.E.

*Vocales*

## COMISIÓN PERMANENTE

## CONSEJO DE REDACCIÓN

M<sup>a</sup> Rosa de la Cierva y de Hoces

Mercedes Diaz Masso

M<sup>a</sup> Luisa Martín Martín

J. Antonio Martínez

Paloma Martínez Navarro

José L. de la Monja Fajardo

Helena M<sup>a</sup> Juárez del Canto

Antonio Frias del Val

Augusto Serrano

*Redactor-jefe*

Juan J. Verdugo Pindado

Tfno. 91 5953161

[jose.verdugo@mec.es](mailto:jose.verdugo@mec.es)

[c.escolar@mec.es](mailto:c.escolar@mec.es)

## CONSEJO ASESOR de ESTUDIOS

Manuel de Puelles Benítez

Antonio Romero López

Juan M. Escudero Muñoz

Agustín Dosil Maceira

CONSEJO ESCOLAR del ESTADO

# La participación del profesorado en el sistema educativo

La participación del profesorado en el sistema educativo español está plenamente consolidada después de casi 28 años de ejercicio democrático. Ha habido, por un lado, un desarrollo legislativo del artículo 27 de nuestra Constitución, que en su apartado 4 indica que “la programación general de la enseñanza, se realizará con la participación efectiva de todos los sectores afectados”, y en su apartado 7 establece que “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la administración con fondos públicos”, y se ha producido, por otro, un largo rodaje en el que se han manifestado éxitos, fracasos y dificultades de diversa índole. El presente número de la revista pretende re-examinar sobre esa doble trayectoria legislativa y práctica y extraer algunas lecciones de ese recorrido.

El derecho constitucional a la participación ha sido objeto de interpretaciones diversas en las sucesivas leyes a lo largo de estos años, desde la LOECE hasta la recientemente aprobada LOE, pasando por la LODE (la ley que desarrolló con más amplitud estos aspectos del artículo 27, algunos de cuyos artículos aún siguen vigentes, como los que se refieren a la elección del Director y a los Consejos Escolares de los centros privados concertados). La participación del profesorado en el nombramiento de los directores de los centros escolares ha sido uno de los asuntos que ha suscitado más polémica. Así, la LOE ha introducido algunos cambios en las funciones del Consejo Escolar de los centros públicos, reponiendo su carácter de órgano de gobierno de los mismos y cambiando el modelo LODE de elección de los directores, por otro en el que, continuando la práctica introducida por la LOCE, la comunidad educativa pierde peso, al compartirlo con la administración educativa. En este nuevo sistema se garantiza, en la comisión de selección del director, la presencia del sector del profesorado, cuyos representantes son al menos un tercio de la misma, constituida además por otros dos tercios que representan respectivamente a los otros sectores de la comunidad educativa y a la administración educativa.

Estos cambios han sido objeto de debate en el seno del Consejo a su paso por los órganos –la Permanente o el Pleno- que debían informar los diferentes proyectos normativos. Desde el punto de

vista de la mayoría de las organizaciones representadas en el Consejo hay aspectos susceptibles de mejora. Pero es en la vida práctica de los centros y en el desarrollo de la política educativa en los diferentes ámbitos donde debe realizarse el mayor esfuerzo. Habría que hacer sentir al profesorado que su participación en el Consejo Escolar del Centro es una actividad fundamental para dinamizar la vida escolar. Que este organismo se presenta como el foro idóneo para el intercambio de opiniones, toma de decisiones consensuadas y el cauce apropiado para que las distintas concepciones de una misma realidad configuren un universo armónico de intereses y finalidades coincidentes.

Cierto, todos los responsables políticos se han referido siempre a la necesaria implicación del profesorado para el éxito de las reformas que ponían en marcha. Pero, con frecuencia, estos pronunciamientos se han quedado en una mera declaración de principios y en muy escasa medida el profesorado se ha comprometido con medidas reformadoras pensadas para mejorar la educación. Situados, pues, en estas coordenadas - la normativa, los deseos de los responsables políticos y el ejercicio de la participación-, parece oportuno recordar aquí algunos viejos principios de sobra conocidos y pedir el esfuerzo de todos para estimular la implicación del profesorado en la gestión de la educación y mediante ella para darle el impulso que necesita.

Es preciso estimular y fomentar el desarrollo del trabajo en equipo entre el profesorado y entre este y los equipos directivos de los centros. Está comprobado que la suma de esfuerzos multiplica los resultados positivos ayuda a los individuos a enfrentar los problemas y hace más grato el trabajo del profesor. En consonancia con esta evidencia, las directrices de los planes de formación deberían pretender contribuir al logro de estos objetivos y, por su parte, la organización del tiempo escolar debería facilitar estas tareas compartidas. Igualmente, es indispensable fomentar y reconocer la participación del profesorado en la actividad diaria de los centros (departamentos, órganos colegiados, control de la gestión). Esto exigirá un esfuerzo de las administraciones educativas (incentivos profesionales para valorar la dedicación y el compromiso de los docentes con los centros educativos, la innovación, la investigación y el trabajo en equipo) y de los directores de los centros. Pero, a su vez, el profesorado tiene que comprometerse a ello, y considerar que la participación de los alumnos y padres es enriquecedora porque aporta visiones distintas de una misma realidad.

---

# La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional

José Luis San Fabián Maroto. UNIVERSIDAD DE OVIEDO

*“Garantizar el derecho a la educación obligatoria requiere actuaciones coordinadas entre el conjunto de agentes educativos”.*

Se plantea la necesidad, ya endémica, de una mayor coordinación profesional en los centros escolares, con el fin de mejorar su eficacia y responder a las demandas educativas que recaen sobre ellos. Partiendo de la premisa de que los centros deben ser también lugares de formación para la docencia, se analiza la coordinación docente en su complejidad, describiendo las resistencias y también las condiciones necesarias para hacer posible el trabajo en equipo, las cuales pueden resumirse en dos: estructura motivacional adecuada y compromiso profesional.



## La coordinación en una “sociedad líquida”

En una modernidad “líquida” (Bauman, 2003), que se distingue por la fluidez y movilidad de sus relaciones y vínculos así como por los límites borrosos de sus instituciones, ¿a quién corresponde coordinar, regular, seleccionar, poner orden en el conjunto de factores que contribuyen a la construcción de los individuos?

En un mundo donde los sujetos circulan por múltiples escenarios y son moldeados por numerosos agentes sociales, la coordinación se convierte en una exigencia, tan difícil como necesaria, de los procesos educativos. Sin embargo, las organizaciones escolares se han ganado la fama de ser resistentes a la coordinación, de forma que, si la coordinación es la característica esencial a una organización, podría deducirse que los centros escolares tienen una entidad organizativa débil.

No se trata tanto de una cuestión derivada del llamado “individualismo docente”, que en buena parte se habría gestado en la formación inicial, como de una inercia institucional instalada en las organizaciones escolares, cuyo desajuste estructural, regulación en lo formal y ambigüedad en lo técnico, provoca un funcionamiento paralelo entre la gestión a través de órganos participativos y la actividad docente reacia a la colaboración profesional.

Las escuelas son algo más que estructuras al servicio de objetivos explícitos. Además de planes, programas y reglamentos existen individuos, grupos y coaliciones que luchan por conseguir sus propios intereses e influir en la organización. Los centros escolares, constituidos por unidades con un alto grado de autonomía y una diversidad de intereses, funcionan como estructuras sin coordinación, o al menos, su estructura no garantiza la coordinación, de aquí que los cambios legislativos tengan un impacto muy limitado en la mejora de las estrategias docentes. A diferencia de otras organizaciones, las escuelas apenas dedican tiempo a la gestión y formación de sus recursos humanos profesionales.

Tradicionalmente, la enseñanza se ha organizado sobre el aislamiento del profesor respecto a sus colegas. Las decisiones técnicas -sobre los

procesos de enseñanza- se adoptan de forma individual y los proyectos no suelen servir para guiar la práctica. La ambigüedad de las propuestas escritas y su laxa correspondencia con las prácticas reales cuestiona la validez de la propia oferta educativa explícita.

Durante los últimos años la participación individual ha mejorado, pero no así la colectiva, lo que es aplicable tanto a las familias como al profesorado. Las libertades de enseñanza y la autonomía institucional necesitan ejercerse colectivamente, de lo contrario se convierten en la autonomía de determinados grupos o individuos.

Con la sociedad líquida, la realidad educativa se ha hecho más compleja. Por una parte, demasiadas parcelas, resultado de la especialización y formalización del trabajo, segmentan la realidad, y ya nadie se hace cargo de lo global (lo comunitario, la ciudadanía, la convivencia, etc.). Pero, a su vez, esas parcelas, supuestamente acotadas y diferenciadas entre sí, muestran unos límites borrosos y permeables.

Muchas variables educativas se escapan a nuestro control e incluso a nuestra percepción, es decir, nos pasan inadvertidas. La realidad educativa no siempre resulta legible, no se comprende lo que está ocurriendo ni lo que se está haciendo, como el panadero tradicional, descrito por Sennett (2000), que ahora trabaja en una panificadora donde aprieta botones de una computadora y ya no controla el proceso. Este sentimiento de falta de control sobre su trabajo contribuye a crear una identidad profesional débil.

Los docentes, al observar el continuo cambio que sufre el mundo a su alrededor, no pueden pretender que todo cambie menos su lugar de trabajo. En un escenario global cambiante no es posible mantener los mismos sistemas de organización de la enseñanza de un año para otro. Las nuevas funciones, con un necesario margen de decisión individual, exigen procesos de análisis y de actuación colectiva. Las demandas más complejas de la educación -el trabajo curricular integrado, la orientación tutorial, la convivencia, la gestión participativa, la atención a la diversidad, el aprovechamiento educativo del entorno, etc.- sólo pueden atenderse debidamente si se plantean como una estrategia global de equipo, de centro e incluso de zona.

En consecuencia, la respuesta a los principales desafíos que tienen hoy los centros pasa por la coordinación. A mayor inestabilidad del sistema educativo, más necesaria es la coordinación y el intercambio profesional. En la medida en que el trabajo docente sea resultado más de la indagación, de la deliberación informada y de la innovación, el trabajo en equipo se hace más imprescindible.

La colaboración profesional es una necesidad, no tanto para sobrevivir, que también ayuda, sino para realizar un trabajo de calidad. Según un estudio del INCE (2001), la experiencia de los coordinadores en su cargo y la frecuencia con la que se reúnen con el profesorado para tratar temas educativos muestran relaciones positivas con los resultados de los alumnos en pruebas de rendimiento. Una escuela inclusiva no encaja en un modelo competitivo o individualista, sino cooperativo, lo que se debería reflejar tanto a la hora de plantear el trabajo del profesorado como el del alumnado.

### **Los centros escolares como lugares para el aprendizaje docente**

Si el aprendizaje de los profesores es una condición de la enseñanza de los alumnos (Escudero y Luis, 2006), ambos procesos deberían tener cabida en las escuelas, a no ser que creamos que el profesorado ya aprendió todo lo necesario antes de empezar a trabajar y que no necesita seguir aprendiendo.

Si las organizaciones tienen capacidad para aprender (Bolívar, 2000), los centros educativos deberían ofrecer a sus miembros oportunidades para aprender de manera constante. En realidad, son las personas las que aprenden pero el aprendizaje personal se produce siempre mediatizado por el conocimiento y la acción colectiva. Colaborar con los colegas, trabajar en equipo, innovar e intercambiar ideas... son fuentes fundamentales de aprendizaje docente. Sabemos por la investigación educativa, y la propia experiencia, que la calidad escolar es una variable socioorganizativa, el resultado de un equipo que trabaja coordinado entre sí y con otros equipos y agentes, creando redes.

Los centros se definen a sí mismos ante todo por la cultura del equipo de profesores, por la existencia de un ámbito de acción colectiva que supere la

compartimentación funcional y de especialidades. En los centros escolares suele haber grandes individualidades, pero no siempre existe una estrategia colectiva. Cuando este déficit de coordinación profesional se traslada a las aulas, los alumnos reciben una enseñanza basada en la suma de conocimientos impartidos por especialistas (currículum mosaico). El aumento de especialistas, que ha jugado un papel positivo, incluso en primaria (INCE, 2001), demanda un mayor esfuerzo coordinador, como lo demuestra la necesidad de fortalecer los equipos de nivel. Los principales retos que los centros tienen actualmente, como los relacionados con la convivencia, la integración social o el tratamiento de la diversidad, ponen de manifiesto que no pueden ser respondidos asignando un nuevo especialista o creando otra parcela en el currículum -cada vez que se crea una nueva asignatura se abre una puerta en falso-.

En los últimos años se ha insistido mucho en la colaboración como cultura (Armengol, 2002). Efectivamente, más que consecuencia directa de una estructura formalizada, la colaboración parece ser resultado de un aprendizaje informal que se adquiere en la socialización profesional que experimentan los docentes. Los mecanismos de coordinación burocrática, siendo necesarios, no son suficientes para garantizar la coordinación docente, la cual corre el riesgo de convertirse en una colaboración “impuesta” o “ficticia” (Hargreaves, 1996).

Cada centro se caracteriza por una cultura de colaboración profesional determinada, que condiciona la manera de afrontar sus demandas. En un mismo centro pueden coexistir varias culturas -los “resistentes”, los “quemados”, los “otantes”...-. Ante la saturación de tareas y la ansiedad profesional que sufren los docentes caben diferentes respuestas:

- a) La deserción, real o virtual, respecto a compromisos básicos con el alumnado, los colegas y/o la institución.
- b) Retrotraerse y encerrarse en uno mismo, aislándose en el recinto más privado de aula.
- c) Abrirse a otros colegas para compartir problemas y buscar soluciones.

Desde un punto de vista curricular, pueden distinguirse culturas: academicistas, centradas en el contenido y los conocimientos; y transversales, más centradas en la persona global y su contexto. Desde una perspectiva organizativa, la coordinación puede ser: mecánica -jerárquica, impuesta desde fuera, como instrumento de gestión para hacer los horarios, dictar las notas, elaborar documentos, etc.- u orgánica -horizontal, surge desde dentro, negociada, instrumento de formación e intercambio profesional-.

Todo centro debe saber dónde se sitúa en ese continuo que va desde la mera coexistencia al trabajo conjunto coordinado, en otras palabras, si es un equipo o un agregado de personas. He aquí algunos criterios:

- La existencia de finalidades y valores institucionales compartidos.
- Un currículum que se prepara, se aplica y evalúa conjuntamente.
- Una asignación de tareas que se distribuyen entre todos.
- Una interacción profesional que promueve la discusión, el intercambio de opiniones y la capacidad para analizar la práctica de forma crítica.
- Una gestión de la convivencia como objetivo institucional, que forma parte del proyecto del centro y que requiere unas estrategias deliberadas y sistemáticas.

Frente al “celularismo” dominante en la cultura docente, ¿existe alguna forma de trabajo que supere el aislamiento profesional y a su vez evite caer en una colegialidad burocrática?

### **Entender la coordinación docente en su complejidad**

Ante la pregunta ¿por qué las personas colaboran?, cabría una explicación mercantilista que entiende la colaboración como parte de un intercambio –aportación/prestación-, y, en consecuencia, dependiente de un sistema de incentivos. Otra teoría, teleológica, prima la identificación de las personas con unos valores y fines, el vínculo moral frente al vínculo contractual.

Pues bien, si en los centros la colaboración no viene asegurada mediante medidas administrativas sino que es algo a construir, ¿cómo se implanta, cómo se hace realidad?

Una perspectiva ingenua ha mitificado el concepto de colaboración docente, apostando por un discurso prescriptivo -"ideología de la colaboración"-: como la colaboración es buena se debe obligar a los profesores a trabajar juntos mediante estructuras diseñadas administrativamente.

Necesitamos enfoques más descriptivos y dialogantes, preguntarnos por las condiciones en las que emerge la colaboración, observar cuándo y porqué los docentes colaboran. A la vez que se exponen las excelencias de la colaboración, conviene identificar algunas fuentes de resistencia:

- \* *La burocracia*, los esfuerzos sin incidencia en el aula, el incremento de reuniones -la colaboración depende más de la calidad y cantidad de las interacciones que del número de reuniones-. La burocratización del control genera un mayor aislamiento del trabajo docente, disminuye y devalúa las interacciones profesionales. Un tema clásico en la sociología de las organizaciones es la incompatibilidad entre jerarquía y competencia técnica: los principios de jerarquización, fragmentación y rutinización chocan con una organización formada por profesionales.
- \* *La sobrecarga de trabajo* sin compensaciones, sin reconocimiento, el desequilibrio en cuanto a la carga de trabajo, los agravios comparativos... Es frecuente que los equipos directivos acudan a las personas que saben que colaborarán, reforzando así la tendencia a recaer sobre las mismas personas la responsabilidad. No están lejos las reformas que han planteado el diseño del currículo como un conjunto de tareas técnicas a desarrollar a la vez que ignoraban las condiciones socioprofesionales del trabajo en los centros.
- \* *La pérdida de autonomía*, individual y colectiva, instrumentalizando la coordinación para ejercer un control externo del trabajo docente, para eliminar conflictos o diluir responsabilidades.
- \* *El peso de la tradición*, cuando no hay experiencias previas o éstas son negativas.
- \* *La falta de confianza* en lo que propone el cambio, en uno mismo, en los mensajeros o en los coordinadores cuando su trayectoria profesional carece de credibilidad.

Así pues, la práctica de la coordinación docente puede verse mediatizada por:

- o *Las experiencias previas*. Los fracasos previos pueden generar bajas expectativas de eficiencia, actitudes de desconfianza.
- o *Las percepciones interpersonales*. Las expectativas, estereotipos y generalizaciones inuyen en la comunicación, actuando como profecías autocumplidas. Muchos conflictos interpersonales se enquistan ante la ausencia de mecanismos de intermediación y reconciliación, produciéndose auténticas situaciones de "mortificación institucional", donde dos personas se distancian definitivamente sin que exista una tercera que medie.
- o *Las redes informales*. La vida de los pequeños grupos, donde aoran los sentimientos y las necesidades de reconocimiento, seguridad y sentido de pertenencia, es decisiva para entender las dinámicas de colaboración.
- o *La autopercepción*, individual -seguridad en sí mismo- y colectiva -percepción que tiene el grupo de sí-, la confianza en su capacidad para resolver problemas.
- o *La interdependencia*. Es decir, la "necesidad del otro" para resolver problemas y satisfacer necesidades. El compromiso con la colaboración surge de la naturaleza del propio trabajo en la medida en que los docentes son interdependientes de los demás para organizar la enseñanza y obtener recompensas por ello. A mayor interdependencia, mayor cooperación.
- o *La información sobre la propia actividad*. ¿Cómo se siente alguien que está haciendo una tarea y carece de mecanismos para comprobar si está actuando adecuadamente?
- o *La estructura de incentivos profesionales*. Es preciso revisar el sistema de incentivos y obligaciones docentes a la luz de esta pregunta: ¿de qué depende el compromiso del docente con la organización y con el trabajo en equipo?

De lo dicho se deriva la necesidad de reforzar los motivadores vinculados a la práctica docente y al éxito grupal, no solo individual, es decir, aquellos que mejoran el contenido del trabajo: las oportunidades para aprender y utilizar el conocimiento, la participación, los recursos para enseñar, la variedad de tareas, etc. La institución debe crear ocasiones para que el profesorado ejerza el liderazgo: formación y supervisión de estudiantes en prácticas,

monitorización de profesores principiantes, formación de equipos de investigación con otros docentes, coordinación entre etapas...

También es importante atender las necesidades de reconocimiento, autorrealización, desarrollo personal, pertenencia y sentimiento de eficacia; dejando en segundo lugar las políticas sancionadoras, pues el castigo puede evitar comportamientos inapropiados pero no activa el comportamiento deseable. Más efectivas serán las medidas positivas que promuevan la colaboración no por miedo a la sanción sino aumentando la necesidad de colaborar.

La construcción de la colaboración como cultura institucional requiere una política de colaboración (Coronel, 1996), un escenario organizativo apropiado, unas condiciones (Armengol, 2002: 223 y ss):

- Normas y valores democráticos ampliamente compartidos.
- Comunicación y coordinación entre el profesorado y las unidades de organización.
- Implicación activa de los miembros de la organización.
- Predisposición positiva hacia los cambios y las innovaciones.
- Autonomía en la gestión.
- Grupos que mantengan estructuras con el grado óptimo de relación entre el nivel de la tarea y el nivel emocional.
- Equipos directivos que lideren el centro y apoyen las experiencias de colaboración.
- El centro como espacio para el desarrollo profesional del docente.
- La colaboración interinstitucional entre los centros y otras instituciones sociales y el contexto cercano.
- Estabilidad del equipo docente y adecuación al proyecto del centro.

### **Estructura motivacional y compromiso docente**

Existen, sin duda, unos condicionantes externos de la colaboración docente, pero el requisito básico del trabajo en equipo es compartir una visión de la educación, que vaya más allá de la asignatura y del propio aula, basada en la identificación con unos valores educativos y sociales. Aunque hablemos del compromiso con los demás, con un proyecto, con la institución o con la sociedad, en el fondo el compromiso lo es siempre con unos valores, valores que se encarnan en unas relaciones sociales, unos proyectos, unas personas... Lo que separa a unas personas de otras es precisamente la falta de valores compartidos o la existencia de valores contrapuestos.

El compromiso, como el esfuerzo, es producto de algo, consecuencia de un contexto motivador y de sentido; pero, como plantea Sennett (2000), el nuevo capitalismo exigible hace más complicada la respuesta a las preguntas como: ¿quién me necesita en la sociedad? o ¿ante quién me siento responsable?

Además de poseer un sistema de conocimientos teórico-prácticos especializados, las culturas profesionales se caracterizan por un sentido de pertenencia a un ámbito de ocupación y por la existencia de una deontología profesional. De aquí se deriva una doble identificación: con un colectivo general, el del profesorado, y con un equipo o unidad organizativa, bien sea el centro o el equipo docente. Ambos niveles están relacionados, la identidad profesional, como una forma de entender el ejercicio docente, lleva a la mejora de la práctica en el aula; el compromiso institucional permite asumir responsabilidades en la mejora de la organización.

Sin duda, el docente tiene un compromiso con el alumnado y con la institución en la que trabaja, pero este compromiso necesita verse apoyado y reforzado consistentemente por el grupo de colegas. Es decir, junto a la supervisión externa ejercida por la administración y las demandas derivadas de los usuarios, debe existir un control interno entre colegas, de carácter profesional. Frente a la ley del mínimo esfuerzo, la resistencia a la innovación o los comentarios negativos hacia los demás, debe crearse una cultura profesional apoyada en unos criterios procedimentales básicos aceptados y asumidos por el propio equipo de profesionales, que se encarga de controlar su cumplimiento (una ética profesional colectiva).

Para contribuir a un clima de aprendizaje colectivo, la estructura motivacional de la organización debe:

- Proporcionar visiones de un futuro mejor. La disposición al esfuerzo, a aceptar algún riesgo se ven como retos ilusionantes y no como potenciales escenarios de desastre.
- Crear un clima experimental, donde el error se acepte como natural y como fuente valiosa de aprendizajes, proporcionando tiempo y lugares donde experimentar y compartir.
- Facilitar orientación. Muchas veces el bloqueo se plantea al no saber por dónde empezar y cómo dar los primeros pasos.
- Iniciar los nuevos aprendizajes en grupo, evitando la sensación de soledad ante las dificultades para enseñar.
- Reconocer los méritos y los avances de los demás, con el fin de evitar abandonos y estimular la motivación.
- Promover procesos de comunicación profesional para reflexionar sobre los problemas y buscar soluciones colectivas a los conflictos.
- Colaborar con el alumnado y las familias para afrontar esos conflictos.
- Aplicar criterios de racionalidad pedagógica y no burocrática a la hora de coordinar la docencia, por ejemplo, al asignar grupos al profesorado.

En la creación de una cultura colaborativa, los equipos directivos juegan un papel decisivo. Lamentablemente suelen estar más volcados hacia fuera (búsqueda de recursos, representación institucional, supervisión de la administración, relaciones con otros agentes del entorno, etc.) que hacia dentro, como gestores y dinamizadores de un equipo de profesionales. La dirección debe dedicar más tiempo a la gestión y coordinación del curriculum y de los procesos de enseñanza y menos a la burocracia. Debe invitar a la colaboración, dando ejemplo, apoyando al profesorado con recursos, valorando su conocimiento y actitudes, dando información positiva y haciendo críticas constructivas. Como coordinadores del equipo docente del centro, los directores han de apoyar con espacios, tiempo y formación el trabajo de los equipos, impulsar e incentivar proyectos conjuntos. No se puede mejorar la coordinación sin modificar las condiciones del trabajo docente.

Más allá del contexto organizativo, la coordinación docente tiene también una dimensión interna y personal, exige esfuerzo, implicación, capacidad de diálogo, renuncias parciales a estilos individuales, rutinas, etc., por lo que debe ejercerse en un contexto de seguridad psicológica, en la certeza de que la colaboración no obligará a perder la propia identidad ni el sentido global de competencia. Trabajar en equipo no debe entenderse como una amenaza sino como una forma de humanizar el propio trabajo y las instituciones educativas. La función docente exige un alto grado de dedicación y compromiso, escasamente reconocidos en nuestra sociedad mercantil de resultados inmediatos. Pero, sin duda, lo más doloroso no es tener problemas, sino encontrarse sólo ante ellos (Fullan y Hargreaves, 1997).

#### Referencias

- 
- ARMENGOL, C. (2001). La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad. Madrid, La Muralla.
- ARMENGOL, C. (Coord.) (2002). El trabajo en equipo en los centros educativos. Barcelona, Praxis.
- BAUMAN, Z. (2003). Modernidad líquida. Buenos Aires: F.C.E.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades. La Muralla, Madrid.
- CORONEL, J.M. (1996). "Condiciones organizativas y cultura profesional: Algunas líneas de investigación". En M.A. Zabalza (Coord.). Reforma educativa y organización escolar. Santiago de Compostela, Torculó.
- ESCUADERO, J. M.; LUIS, A. (Eds.) (2006). La mejora de la educación y la formación del profesorado. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro.
- FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1997). ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Sevilla, Morón, Kikiriki.
- HARGREAVES, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, Morata.
- INCE (2001) *Aspectos organizativos de los centros de educación primaria que más relación tienen con el rendimiento de los alumnos*. Resumen informativo nº 17. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- SENNETT, R. (2000). La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona, Anagrama.

#### AUTOR DEL ARTÍCULO

José Luis San Fabián Maroto. [jlsanfa@uniovi.es](mailto:jlsanfa@uniovi.es) Profesor Titular de la Facultad de CC. de la Educación, Universidad de Oviedo

**Breve currículo profesional:** Como profesor universitario, titulado en pedagogía y sociología, ha orientado su docencia e investigación a los temas de formación docente y gestión democrática de las instituciones escolares, habiendo publicado diversos trabajos relacionados con la organización del profesorado en los centros, su desarrollo profesional y la participación de la comunidad educativa, especialmente familias y estudiantes. Actualmente es miembro del Consejo Escolar del Principado de Asturias.

# La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado

Juan M. Escudero Muñoz. Universidad de Murcia. Consejero del CEE

## Resumen

El texto insiste en que el valor de la participación ha de concretarse en el pensamiento y toma de decisiones sobre los valores, contenidos y dinámicas necesarias para construir un currículo democrático. La colaboración docente puede y debe ser un contexto y un modo de articular la participación y responsabilidad del profesorado al respecto, procurando concertarla, a su vez, con otros agentes y responsabilidades sociales y educativas.



La participación es, desde luego, uno de los valores esenciales de una escuela pública que no lo sea tan sólo en términos nominales, sino porque de modo efectivo y con diversas consecuencias representa un espacio social democráticamente gobernado por el pensamiento, la crítica, la provisión y realización del bien común de la educación. Ello supone, entre otros asuntos, que sea un contexto institucional donde diversas voces, también las del profesorado, sean oídas y articuladas en procesos de debate, deliberación y concertación y práctica, teniendo como referentes los valores, principios, relaciones y actuaciones que han de vertebrar un currículo democrático.

Como otras grandes palabras, la que se refiere al valor de la participación requiere bastantes precisiones. Es necesario acotar sus contornos y condiciones, sus modalidades y actores. Es preciso dejar bien claro cuáles han de ser los contenidos o temas pertinentes sobre los que se aplique, cómo ha de traducirse en condiciones, dinámicas y decisiones coherentes con el marco de referencia de una escuela y una educación democrática. Aunque es cierto que la participación no es posible en ausencia de ciertas condiciones estructurantes o formales que la tornen posible, también lo es que su plasmación efectiva exige bastante más que la mera existencia de estructuras formales de participación y cauces reconocidos para ejercerla. Por más que haya, como por fortuna hoy existen, diversas estructuras y órganos de participación en la educación, sólo estaremos realizando una participación efectiva y democrática con todas las consecuencias, si se acometen, discuten y conciertan aquellos temas que sean pertinentes y relevantes, si los actores que están llamados a participar asumen realmente sus responsabilidades y si los procedimientos que la regulen y realicen hacen posible la construcción de un currículo y una escuela democrática. Puede haber, y de hecho las hay, formas huecas y contenidos irrelevantes de participación, por parte del profesorado o de otros actores, en las que no se propicie la reunión ni se sustente un currículo democrático. Incluso puede haber prácticas de participación que armen y justifiquen una educación selectiva y discriminatoria, donde las voces que se pronuncien y los acuerdos que se tomen no tengan como objeto la defensa del bien común de la educación, sino la consagración de fórmulas, contenidos y resultados escolares y educativos alineados con decisiones individuales, libres de trabas, al servicio de intereses de grupos sociales o corporativos, quizás de individuos particulares. De manera que, como ya advertiera Anderson (1998), la participación genuina y democrática en educación exige entrar de lleno en la discusión de cuáles han de ser los contenidos, las formas y las consecuencias de la participación. Así de fácil enunciarlo, pero realmente complejo de realizar satisfactoriamente en lo que toca a las condiciones, ingredientes, responsabilidades y efectos que habría de llevar consigo.

La participación puede considerarse como un valor transversal a los sistemas educativos públicos, en cuyos distintos niveles de poder y decisión (nacional, autonómico, centros, aulas, relaciones con las comunidades, las familias y diversos agentes sociales) ha de estar presente, así como también en toda la red de actores implicados, cada uno con sus respectivos espacios de competencia y responsabilidad (fuerzas sociales y políticas, administración de la educación, inspectores, equipos directivos, docentes, alumnado, familias). En ese sentido, la participación es indispensable para acordar entre diversos agentes una perspectiva de responsabilidades compartidas, lo mejor trabadas posibles en orden a garantizar como es debido el derecho de todos a una buena educación (Escudero, 2006a). Los dos temas a los que se refiere el título de este texto ilustran bien lo que vengo diciendo, pues se refieren abiertamente a un contenido relevante, el currículo democrático, y aluden a un determinado paraguas bajo el cual situar la participación, una cultura de colaboración docente, que seguramente ha de extenderse más allá del profesorado en exclusiva.

Desarrollaremos, por lo tanto, dos tipos de cuestiones específicas y al mismo tiempo complementarias. La primera se refiere a aquello sobre lo que es preciso centrar la participación del profesorado, el currículo democrático; la segunda atañe a qué tipo de principios y prácticas habrían de regir la participación docente en tal empeño, cuáles pudieran ser algunas implicaciones y exigencias respecto al modo de pensar algunas cuestiones tales como quiénes han de ser los profesores, cómo han de formarse y en qué dirección han de ejercer su profesión, tanto en espacios propios de actuación como en otros que deben negociar y compartir con otros actores.

### **Una aproximación a la idea de currículo democrático.**

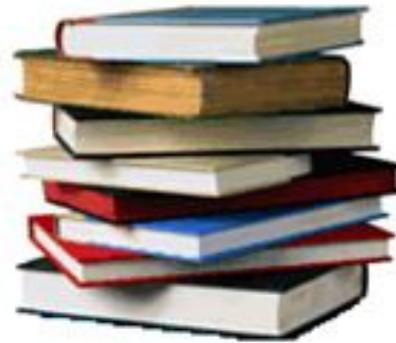
Cada uno de estos dos términos, democracia y currículo, y todavía más las intersecciones que resulten al tratar de relacionarlos, son tan densos y arrastran consigo tal multiplicidad de significados e implicaciones que desbordan ampliamente tanto la extensión como la profundidad con que aquí puedan desarrollarse. Hay diversas fuentes donde se ha tratado con detalle la justificación, los valores, contenidos, dinámicas y resultados personales y sociales que corresponden a una escuela y currículo público, democrático, justo y equitativo (Apple y Beane, 1997; Gimeno, 2001; Guarro, 2002; Bolívar, 2004; Dubet, 2005; Escudero, 2005). En un intento de enunciar brevemente aquí algunos de los aspectos que me parecen esenciales, se pueden considerar los siguientes:

- a) Un currículo escolar es democrático si se sustenta sobre los valores que reclaman la realización de la justicia social a través de la escuela y el currículo, lo que lleva, primero, a vincularlo al imperativo social y ético de proveer a todas las personas el bien esencial de una buena educación y, segundo, a asumir en la sociedad, la escuela y los docentes aquellos compromisos que son precisos para garantizarlo con eficacia.
- b) Un currículo escolar que aspire a ser coherente con ello ha de ser el contenido y el resultado de procesos de participación que se apliquen a responder a estos grandes interrogantes: 1) *¿qué aprendizajes* (intelectuales, personales, cívicos) han de ser pretendidos y logrados con todo el alumnado (con una atención especial a la escolaridad obligatoria) en cada uno de los tramos de la escolaridad? 2) *¿qué contenidos* han de ser seleccionados y organizados de forma que nuestro acervo cultural sea bien puesto en relación con los estudiantes, sus contextos y el mundo que existe y que sería humano y justo construir, trabajando sobre ello de modo reflexivo y crítico? ; 3) *¿qué oportunidades, actividades, experiencias y relaciones educativas* han de orquestarse de forma que los estudiantes, que son diversos, cuenten con posibilidades equitativas, y por lo tanto adecuadas a sus ritmos y necesidades, para lograr los aprendizajes considerados esenciales? ; 4) qué aspectos y cómo deberían ser objeto de *seguimiento y valoración* del proceso de enseñanza y aprendizajes y los logros o dificultades de los estudiantes, haciendo de la evaluación mucho más un contenido y actividad de comprensión y ayuda para aprender que un mecanismo de destilación y filtro, calificación y clasificación del alumnado (Álvarez Méndez, 2001. Seguramente no es posible suponer que sólo exista un raíl estrecho y uniforme para ello. Sean cuales fueren, sin embargo, las veredas, nunca debiera ponerse en cuestión el derecho esencial a la educación, así como tampoco la apelación a la racionalidad, imaginación y flexibilidad, compromisos éticos compartidos de garantizar experiencias y contenidos de formación equivalente y resultados que, cuando menos, habiliten a todos los estudiantes para proseguir trayectos personales, sociales, formativos y laborales asociados a una vida digna.
- c) Un currículo democrático exige ser pensado y establecido a través de procedimientos democráticos de participación, acordes con valores, criterios y decisiones que no vulneren ninguno de los dos aspectos antes mencionados. Sin merma alguna de un marco ampliado que reconozca y exija la participación en diversos niveles de la sociedad y el sistema educativo, los centros escolares y el profesorado que trabaje dentro de cada uno de ellos están llamados a ejercer su participación como derecho y como un deber. En definitiva, un ámbito inexcusable, donde ha de construirse (ser pensado, diseñado y puesto en acción) el currículo democrático, es el de cada uno de los centros que tienen

el encargo social de proveer el bien común de la educación. La participación como un derecho y un deber del profesorado reclama una implicación activa, consciente y exigiva, crítica, constructiva y responsable. Al lado de la capacidad para hacerse oír e influir en las decisiones sobre el currículo, hay que poner también el compromiso profesional y ético de asumir lo concertado en aras del bien común, de actuar con responsabilidad sometiendo a escrutinio público por qué se hacen las cosas que se hacen y, a su vez, dando cuentas de cómo y por qué se han conseguido o no los objetivos pretendidos. La participación requerida por un currículo democrático está obligada a conjugar esos tres aspectos, como capacidad de influir, como justificación de lo que se hace, como rendición de cuentas de los resultados.

- d) Un currículo democrático ha de construirse como una tensión, una proyección bien justificada hacia el futuro del modelo de escuela pública que ha que irse realizando y que todavía no tenemos. Ello constituye su dosis de utopía. Al mismo tiempo, sin embargo, tiene que anclarse con realismo en el pasado y el presente, lo que ha de representar su conexión estrecha con la realidad de los hechos, con su trama histórica, así como con las concepciones y prácticas que han ido trenzando lo que fue y es la educación (Furman, 2004; Escudero, 2006a). El primero de esos ejes vincula el currículo con una ética de la justicia, que representa su razón de ser como imperativo ético y urgencia social. El segundo lo hace con una ética de la crítica que reconozca y desvele cómo y por qué se sigue obstruyendo el derecho universal a la educación, al mismo tiempo que cuestione los factores y dinámicas que llevan a vulnerarlo, advirtiendo de los riesgos sociales y personales que ello comporta.

En resumidas cuentas, la inserción del currículo a través de la escuela (un currículo justo y equitativo), los contenidos del currículo diseñado y el currículo efectivo), la concepción del currículo como un empeño de todo el centro) y la adopción de una perspectiva de (currículo innovador en claves de ética y crítica), son esenciales para caracterizar una escuela y un currículo con ello se enmarcan aceptablemente el territorio sobre del profesorado o, si se prefiere, su implicación en la



escolar bajo una perspectiva de justicia social a la proyección de ese marco valorativo sobre construido con los estudiantes (un currículo institucional y no sólo personal (currículo de seguimiento, análisis, revisión, crítica y mejora algunas de las dimensiones que me parecen democrático. Aunque de forma sucinta, creo que el que está llamada a ejercerse la participación denominada cultura de colaboración.

### Una cultura de colaboración del profesorado.

Si sobre la idea de un currículo democrático y la participación se pueden decir y entender muchas cosas, acerca de la cultura de colaboración docente cabe hacer otro tanto. El trabajo en equipo, la coordinación, la reclamación tan cacareada de que se tenga en cuenta y se garantice la participación de los docentes o la colaboración, una expresión más reciente y ligada a referentes teóricos y prácticos heterogéneos, todos son aspectos que requieren también algunas disecciones y no pocos matices. Hablar de la participación docente en el currículo y la enseñanza es una obviedad: sin ella, sencillamente, el currículo no pasaría de ser letra muerta; la enseñanza, sin agente, no llegaría a ocurrir. Referirse, no obstante, a una participación propia de una determinada cultura de colaboración, la que conecte y se ejerza con lo dicho acerca del currículo democrático, es algo distinto, bastante más complejo conceptualmente y, desde luego, expuesto en las ideas y prácticas a todo tipo de concreciones, no siempre, quizás, coherentes con los valores, contenidos, aspiraciones y prácticas del currículo democrático.

Seleccionando algunos de los ingredientes que me parecen esenciales a una cultura de colaboración docente, me atrevería a destacar estos tres: 1) que los valores, principios y contenidos del currículo democrático sean asumidos y comprometidos por todo el profesorado; 2) que se lleven a cabo dinámicas de trabajo en colaboración que permitan construir tal currículo como un empeño colegiado; 3) que la institución escolar, todos y cada uno de los centros, lo asuman como una prioridad colectiva, incluyendo en su empeño a la administración, la comunidad, las familias y diversas fuerzas sociales. Veamos algunas consideraciones correspondientes a cada uno de esos puntos.

**1)** Una cultura de participación y colaboración para pensar y desarrollar un currículo democrático no sería posible a menos que todos y cada uno de los sujetos llamados a participar en ella y realizarla asumen como es debido el valor del derecho esencial de todos los estudiantes a una buena educación. Aunque es cierto que las estructuras y prácticas de colaboración pueden ser un espacio de aprendizaje docente, en concreto de una participación colegiada, es difícil que pueda tener sentido y viabilidad si los sujetos encartados no aportan a ella lo que a cada cual le toca. En caso contrario, la colaboración puede ser forzada, simulada o, quizás, hasta un pretexto sutil o explícito para legitimar en grupo lo que cada cual piensa y sostiene en

particular, tal vez en una dirección antagónica con un currículo democrático. O dicho con otras palabras, una cultura de participación efectiva en la construcción del currículo reclama un profesorado que no eluda, sino todo lo contrario, el valor y las exigencias del derecho universal a la educación, que se atreva a inscribirlo bajo las claves e imperativos éticos mencionados más arriba y que consecuentemente piense, viva y ejerza su profesión bajo esos registros. En concreto, entender la docencia como un trabajo de servicio social a la comunidad y a las personas, asumir los compromisos éticos que conlleva intervenir en la redistribución justa del bien común de la educación, ser plenamente consciente de esa tensión referida entre utopía educativa y realidades que la están negando, procurando no caer en la ilusión pedagógico, pero tampoco en la garras de la cultura del lamento que suele llevar a tirar permanentemente balones fuera del propio área de juego y de responsabilidades.

Es evidente que lo que se está diciendo afecta de lleno al modelo de docente que requiere un currículo democrático, así como también a una serie de asuntos pendientes que es preciso repensar y responder algo mejor que hasta la fecha. La formación, la selección y el desarrollo profesional del profesorado a largo de su carrera tienen, en ese sentido, una importancia crucial. En otro lugar, Escudero (2006b), he analizado algunas de esas implicaciones.

2) La existencia de estructuras y dinámicas de colaboración para hacer posible el trabajo intelectual y práctico sobre el currículo democrático. En el caso hipotético de que hubiera profesores dispuestos a pelear en sus aulas en pro quizás podríamos imaginar oasis y garanticen, por principio y de modo los estudiantes. Nunca se debe que haya algunos profesores militantes una buena educación democrática, sin suficiente. No sería coherente con la todos, equitativa. En gran medida, una que pasar hoy por decisiones, políticas escolar en su conjunto y, empezando preferentes y tareas en las que habría algunos, no sólo grupos de voluntarios, aquellas unidades significativas y sus todo y zonas de centros, profesores son relevantes en la provisión de democrático.



aislados que asumen, están preparados y de un currículo y enseñanza democrática, educativos, pero no paisajes que acojan efectivo, la educación debida a todos descartar el buen deseo y aspiración a y excelentes. Desde la perspectiva de embargo, eso, con ser mucho, no es aspiración a una educación justa para mejora democrática de la educación tiene y prácticas que afecten al sistema por algún sitio, por aquellos espacios de implicarse todo profesorado. No sólo no sólo centros particulares, sino todas agentes (por ejemplo centros como un y otros servicios y profesionales) que educación a través de un currículo

Siendo todavía más precisos, todo ello requiere que, en los propios lugares de trabajo (centros, departamentos, ciclos, etc.), el profesorado participe activamente en grupos docentes, seguramente en distintos niveles como los que se acaban de citar, organizando su trabajo conjunto, su colaboración, en torno a las cuestiones centrales del currículo democrático, su carácter de proyecto institucional y las versiones, lo mejor articuladas posibles, que ha de adquirir en ciclos, cursos, aulas, alumnos y alumnas como sujetos individuales a quienes hay que ayudar entre todos a aprender.

La cultura de colaboración a la que me estoy refiriendo habría de tener, pues, dos caras. Una, su residencia en los valores, normas y compromisos asumidos como necesarios para llevar a cabo el currículo democrático (por lo tanto valores, normas colegiadas y contenidos. Dos, diversas tareas, actividades y metodologías de trabajo en común. Estos dos elementos aluden al contenido y a la forma de la cultura de colaboración genuina (González, 2005) Ambos son esenciales y están convocados a nutrirse mutuamente. Ya que nos hemos referido expresamente al currículo democrático como contenido, conviene aludir a algunas posibles formas de trabajo colegiado sobre el mismo.

En el seno de una cultura de colaboración debiera ser algo habitual, algo que forme parte del quehacer regular del profesorado, algunas actividades y relaciones como:

- Participar en sesiones de trabajo para re-examinar y debatir acerca del sentido y las implicaciones del currículo (no sólo es necesario diseñar el currículum sino hacerlo sobre bases, criterios y principios sólidos que han de ser pensados, argumentados, sometidos a deliberación y concertación.
- Estudiar conjuntamente los resultados del aprendizaje de los estudiantes y enjuiciarlos de acuerdo con el grado en que satisfacen o no los valores

y los criterios del currículo democrático.

- Profundizar en el análisis del conjunto de factores, decisiones y prácticas que puedan estar contribuyendo a generar una fractura entre lo que se piensa que el alumnado que el alumnado debiera aprender y lo que está aprendiendo de hecho, sin mirar para otro lado y planteándose expresamente en qué medida eso pueda deberse, aunque sólo fuera parcialmente, a las concepciones, decisiones y prácticas sobre los elementos nucleares del currículo y las prácticas de enseñanza y aprendizaje vigentes.
- Seleccionar y elaborar materiales didácticos, tareas y actividades de aula que propicien el aprendizaje profundo y riguroso, personalizado y atento a la diversidad, el desarrollo intelectual, emocional y social (conocer y vivir los valores de la democracia es esencial a un currículo democrático), que permitan desplegar una diversidad de actividades, materiales y apoyos, así como que enfoquen la evaluación como una manera de comprender el aprendizaje y facilitar su desarrollo aceptable.
- Acometer proyectos de renovación pedagógica, en el ámbito de centro, ciclos, departamentos o aulas, centrados en la respuesta a aquellos

problemas identificados en el análisis de los y renovar ideas, aspiraciones y prácticas,

Como también es de suponer, lo u otras que podrían citarse sean provechosas, reglas de juego idóneas. El diseño de su puesto laboral) es importante, así como también lo cuestión voluntaria, en sentido estricto, sino bien común de la educación. Y, desde luego, un ser una ocasión propicia para la circulación de capacidades entre los participantes, provengan del que el profesorado vaya construyendo al de posibilidad a los ideales pedagógicos en colaboración. En esa dirección apuntan centros como comunidades de profesionales actualidad más un sueño que una realidad, suelen discurrir en ese sentido (González, horizonte de referencia, máxime si se deja la construcción de un currículo democrático.



resultados, o también en el afán de expandir conocimientos y capacidades.

importante y necesario para que estas actividades es que el profesorado cuente con condiciones y de trabajo (distribución y organización del tiempo es el tener claro que la participación no es una institucional, al servicio de una mejor provisión del buen clima y dinámica de participación debiera ideas, de buenas prácticas, conocimientos y del conocimiento disponible sobre la educación o analizar, criticar e intentar abrir nuevas vías en y desde la práctica, individualmente y algunas de las propuestas actuales sobre los que aprenden juntos. Esa apelación es en la pues las micropolíticas escolares vigentes no 2005) Pero posiblemente pudiera ser un buen bien claro que han de ponerse al servicio de

### 3) Ampliar la cobertura y los agentes de una cultura de colaboración.

Tal como estamos comentando, la cultura en cuestión interpela claramente al profesorado. Si quedara confinada, sin embargo, tan sólo a los profesores entre sí, a algunos docentes o grupos de ellos por ciclos, departamentos u otras instancias organizativas (pueden ser naturalmente algunas de sus manifestaciones), eso supondría una visión restringida. Parece, pues, razonable adoptar otra que supone una visión ampliada de la participación, de una cultura de colaboración. Veamos algunas consideraciones.

En primer lugar, conviene advertir que la cultura de colaboración docente a la que nos estamos refiriendo habría de quedar lo mejor anidada posible dentro de una concepción, organización y funcionamiento de los centros como instituciones colegiadas, participativas y pertrechadas de tal cultura. Es algo necesario para la prestación del servicio público de la educación que les corresponde, así como también para sostener, apoyar y exigir lo que procede de quienes ejercen su trabajo en ellos, los docentes.

En segundo lugar, la perspectiva y las exigencias de una perspectiva de responsabilidades compartidas en relación con la educación, han de extenderse hasta incluir las relaciones y apoyos recíprocos entre docentes, entre asesores, formadores, centros, equipos directivos y profesorado, entre centros y familias, así como con diversos agentes, servicios y recursos que pueden hacer posible el establecimiento de alianzas entre la escuela, la comunidad, los municipios. El número 399 de la Revista de Educación (2006) que ha sido dedicado al Asesoramiento y Apoyo Comunitario para la Mejora de la Educación ofrece diversos puntos de vista sobre el particular<sup>1</sup>.

A fin de cuentas, lo que de ese modo se está poniendo sobre la mesa es que, ya que el currículo democrático es algo que desborda ampliamente los confines estrictos de los centros y las responsabilidades aisladas del profesorado, una buena cultura de colaboración y participación que quiera hacerlo posible tiene que incluir en su seno, como voces, contribuciones y responsabilidades, otras más amplias y diversas. Si, en realidad, el pensar y el hacer currículo democrático no es exclusivamente un asunto escolar, sino también social y político, no queda otra opción que dedicarnos a re-explorar, explorar y promover contextos, tareas y compromisos extendidos con tal empeño. Los valores, principios y procedimientos señalados en relación con el currículo democrático y la participación del profesorado pueden utilizarse como una referencia general para este concierto de responsabilidades compartidas y ampliadas al que se alude.

(Footnotes)

<sup>1</sup> Pueden leerse en el mismo contribuciones como la de Hargreaves y Fink sobre liderazgo, Mar Rodríguez sobre asesoramiento comunitario, Nieto y Portela sobre una idea del asesoramiento ampliado o J. Domingo sobre los Departamentos de Orientación. Bolívar trata las relaciones entre familia y escuela, Zafra cuenta la experiencia de un centro de secundaria donde trabaja, Puigvert y Santacruz presentan su proyecto de comunidades de aprendizaje, al tiempo que Luengo hace otro tanto sobre el Proyecto Atlántida. Begoña Martínez abre el tema hasta incluir el conjunto de recursos y plataformas virtuales, hoy disponibles, en las que se pueden localizar materiales y experiencias en ese sentido.

### Referencias:

- Álvarez Méndez, JUL (2000) *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Anderson, G.(1978) *Toward authentic participation: deconstructing the discourses of participatory reforms in education*. *Administration Educational Research Journal*, 35(4) 571-603
- Apple, M y Beane, M (1997) *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- Bolívar, A (2004) *Teorías de la justicia y equidad educativa*. Curso Reformas escolares y fracaso escolar. UNIA, Baeza.
- Dubet, F (2005) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa
- Escudero, J.M (2005) *Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar*, en Escudero, J.M, Guarro, A, Martínez, G y Riu, X (2005) *Sistema educativo y democracia*. Barcelona: Octaedro
- Escudero, J.M (2006a) *Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación*. *Revista de Educación*, nº 399, 19-42
- Escudero, J.M (2006b) *La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos*, en Escudero, J.M y Luis, A (eds) *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Furman, G.C (2004) *The ethic of community*. *Journal of Educational Administration*, 42 (2) 215 – 235
- Gimeno, J (2001) *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid: Morata.
- González, M<sup>a</sup>. T. (2005) *Conocer y transformar la cultura de las organizaciones educativas*, en Santos Guerra, M. A (coord.) *Escuelas para la democracia*. Santander: Consejería Educación Gobierno de Cantabria.
- Guarro, A (2002) *Curriculum y Democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro

### Datos del autor.

Juan Manuel Escudero Muñoz [jumaes@um.es](mailto:jumaes@um.es) Profesor universitario. Universidad de Murcia. CU Departamento Didáctica y Organización Escolar

### Breve Currículo Profesional.

*Ambitos de trabajo: Currículo, Formación del Profesorado, Reformas e Innovación Educativa, Asesoramiento, Evaluación educativa, Fracaso y exclusión educativa. Publicaciones más recientes (libros)*

(1999) *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículo (coordinador y autor)*, Madrid: Síntesis.

(2002) *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?*. Barcelona: Ariel

(2005) *Sistema educativo y democracia (en colaboración)*. Barcelona: Octaedro

(2006) *La formación del profesorado y la mejora de la educación (coordinador con Alberto Luis y autor)*, Barcelona: Octaedro

# La corporación contra la comunidad

Mariano Fernández Enguita. Universidad de Salamanca

Aunque la retórica del sector siempre ha mantenido la idea de la participación, con demasiada legitimidad para oponerse frontalmente a ella, como uno de sus temas favoritos, ésta ha naufragado ante la demanda de autonomía y el modelo de profesionalización dominantes en el cuerpo docente, que se han traducido en un empeño mayoritario por vaciar de contenido los consejos (lo mismo que la dirección) y por subordinarlos al claustro.



El título que da entrada a este texto bien podría ser el de una historia de ciencia ficción sobre una guerra interminable entre dos federaciones intergalácticas, por ejemplo.<sup>1</sup> En realidad es sólo una historia de política ficción de las de andar por casa, la pequeña historia de una ficción política que se desarrolla ante nuestros ojos, aunque raramente queramos verla: la pugna entre una corporación que no reconoce serlo, pero lo es, y una comunidad que pretende serlo pero no lo es.

La corporación de la que hablo es, como puede adivinarse, el profesorado, demasiado a menudo convencido de no tener intereses propios, sólo valores, y siempre hábil a la hora de presentar aquéllos bajo la apariencia de éstos. Y lo llamo corporación porque de ahí vienen los términos corporativo, corporativismo, etc., un complejo conceptual imprescindible para comprender la actitud del colectivo ante la gestión participativa y sus mecanismos. Aunque para muchos la palabra corporación y sus derivados resulten siempre peyorativas y, por tanto, rechazables, para mí una corporación es lo que es, en general un cuerpo colectivo con intereses propios y en particular un modo de organización que en la Edad Media fue característico de todas las ocupaciones cualificadas y hoy lo es todavía de las profesiones, aunque se arrope bajo la retórica de servicio público, del sindicalismo de clase o de alguna combinación más o menos inestable de ambos.

La comunidad puede entenderse en dos sentidos: como la comunidad que nunca existió, la comunión de intereses entre los agentes y el público de la escuela, entre lo que más prosaicamente suelen llamarse los *sectores implicados*, o como la comunidad de los otros, es decir, las redes sociales del público y el entorno más o menos institucionalizados con los cuales y sobre los cuales trabaja, y para los cuales se supone que trabaja, todo centro de enseñanza. Como concepto, la comunidad educativa fue la creación de una izquierda en busca de un discurso popular para su política y un colectivo en busca de legitimidad para sus reivindicaciones. La primera necesitaba huir en el campo de la educación de la idea de una confrontación de intereses entre la institución y el entorno, entre la profesión y su público, y tampoco quería conformarse con la perspectiva de una mera agregación o articulación de los intereses de los “sectores implicados”. La segunda precisaba envolver sus demandas particulares en el lenguaje de los intereses generales. Esta ficción permitió a la izquierda (y, por supuesto, a la derecha) evitar al máximo el choque con un colectivo laboral altamente politizado, de fácil movilización

(Footnotes)

<sup>1</sup> Este artículo utiliza resultados del proyecto *Configuraciones organizativas y modelos profesionales*, BSO2002-02284, financiado por el Plan Nacional de I+D+i 2002-2005.

y en una posición social estratégica desde la que resulta fácil volcar los costes del con icto sobre el usuario, a la vez que posibilitó al profesorado promover sistemática e incluso agresivamente sus intereses sin tener que explicar nunca por qué habrían de considerarse prioritarios sobre los de los demás. Pero, en un sentido más restrictivo, la comunidad es también el conjunto de individuos, relaciones e instituciones en el que se inscribe la acción educativa, el medio relativamente compacto y articulado del cual proceden y en el cual se desenvuelven habitualmente los alumnos y sus familias, al cual no se puede ignorar en la tarea, a la vez que el medio relativamente laxo y atomizado que precisa de las instituciones, entre ellas la escuela, para su articulación social.

La ficción política presentaba la escuela como el lugar de encuentro entre los titulares ávidos de un derecho y los profesionales (profesión es vocación) llamados (llamada es fe) a satisfacerlo. En realidad, el derecho lo es, qué duda cabe, porque así es sentido y querido, *en general*, tanto por los titulares que lo reclaman como por la sociedad que lo garantiza, pero también es, no se olvide, una *obligación* y una *imposición*. Obligación porque, en gran medida, no es renunciable (la enseñanza obligatoria), e incluso cuando deja de ser una obligación continúa siendo hasta cierto punto una *necesidad*, en el mismo sentido en que lo es, por ejemplo, trabajar para obtener medios de vida. En el camino queda un notable número de alumnos que desearían dejar la escuela al término de la obligatoriedad pero saben que no pueden hacerlo porque significa salir al mercado de trabajo en condiciones de infracualificación, por no hablar ya de los que querrían dejarla incluso antes, que no son pocos ni andan faltos de motivos. Imposición, en fin, porque al titular se le reconoce el derecho, pero se le dan muy pocas opciones y muy poca voz sobre cómo satisfacerlo: algo así como el *todo para el pueblo, pero sin el pueblo*, del despotismo ilustrado, en este caso de la ilustración despótica. En cuanto a la profesión, y por mucho énfasis que su retórica ponga sobre el carácter vocacional, no deja de ser un colectivo laboral cuya consigna básica es, como la de cualquier otro de un amplio elenco, obtener *más por menos*, si bien es asimismo un grupo característicamente profesional siempre enfrascado, como cualquier otro de este elenco más restringido, en una permanente pugna de competencias con las autoridades y con sus empleadores, de un lado, y con su público y con la sociedad, del otro.

Esta es la base de la ambigüedad del profesorado ante la participación. Por una parte no puede renegar de la idea, pues es consustancial a la retórica de la comunidad de intereses con su público. Por otra, sin embargo, es muy consciente de que su autonomía individual y colectiva entra en con icto con las pretensiones de control tanto de las autoridades como de los alumnos (sobre los cuales tiene una clara posición de poder) y los padres (sobre los que no tiene poder directo alguno, aunque sí indirecto, a través de sus hijos). Por un lado la participación es necesaria, estupenda, irrenunciable..., pero por otro es sujeta a todo tipo de cualificaciones que son, ante todo, restricciones: mejor la participación individual, que no se politice, que los padres no invadan el terreno que no les corresponde, etc.

**Tras la retórica, la realidad**

Estas renuencias a la participación ajena encajan con el distinto grado de satisfacción con distintos órganos del centro y entidades en contacto con él. La Tabla 1, extraída de una encuesta a profesores de los distintos niveles,<sup>1</sup> así lo muestra. Preguntados sobre el grado de satisfacción con una

**Tabla 1**  
**Grado de satisfacción del profesorado con distintas instancias**

	Nivel superior en que enseña					Total
	Infantil	Primaria	ESO	Ciclos FP	Bachiller	
Satisfacción general en el trabajo	8,09	7,67	7,47	8,00	7,42	7,62
Satisfacción con el funcionamiento de la dirección	7,60	7,82	7,75	7,89	7,29	7,63
Satisfacción con el funcionamiento del claustro	7,17	7,25	7,37	6,85	6,72	7,10
Satisfacción con el funcionamiento del consejo escolar	6,52	6,75	6,56	6,07	6,09	6,47
Satisfacción con el funcionamiento del AMPA	6,00	6,37	5,95	5,86	5,71	6,03
Satisfacción con el funcionamiento de la inspección	5,28	5,40	5,51	5,82	4,97	5,32
Satisfacción con el funcionamiento de servicios de apoyo	6,07	6,92	6,71	6,73	6,13	6,56
N	44	135	75	20	106	385

(Footnotes)  
<sup>1</sup> Encuesta realizada a 385 profesores escogidos al azar en 100 centros educativos seleccionados intencionalmente por la diversidad de sus características. Más información en <http://casus.usal.es/orgyprof>.

serie órganos y *partenaires*, que debían expresar puntuando de 1 a 10, encontramos, junto a una elevada satisfacción general en el trabajo (cosa que no haría prever el permanente lamento sobre las condiciones en que se desarrolla éste). El nivel más bajo de satisfacción se refiere a la Inspección (la instancia de control vertical sobre el centro, desde arriba) y el siguiente más bajo a la Asociación de Padres (la instancia de control horizontal o, según mire, vertical, desde abajo). Tampoco puntúan bien los servicios externos —en definitiva, nada que esté fuera del santuario. Y, una vez dentro, lo que peor puntúa es el Consejo, el único órgano en el que asoman los de fuera.

Puede verse, además, cómo la satisfacción del profesorado con la Asociación de Padres es máxima, si cabe llamarla así, en primaria, y disminuye tanto en la infantil como a medida que avanzamos por la secundaria obligatoria y postobligatoria. Lo segundo sin duda se debe al mayor profesionalismo (que no es lo mismo que profesionalidad) del cuerpo docente; lo primero probablemente a la más intensa presencia de los padres en la escuela, aunque no podemos verificarlo. Cabe añadir, además, que el grado de satisfacción es siempre mayor entre las profesoras que entre los profesores varones.

**Tabla 2**  
**Grado de problematicidad de diferentes aspectos**

		Nivel superior en que enseña (el superior, si varios)						
		Infantil	Primaria	ESO	Ciclos FP	Bachillerato	Total	
La coordinación académica con otros profesores	Problema de primer orden	22,73%	30,83%	24,32%	30,00%	24,76%	26,86%	
	Problema secundario	18,18%	20,30%	27,03%	25,00%	31,43%	24,73%	
	No es problema	59,09%	48,87%	48,65%	45,00%	43,81%	48,40%	
La relación personal con mis colegas en el centro	Problema de primer orden	15,91%	16,54%	8,11%	10,00%	10,48%	12,77%	
	Problema secundario	13,64%	22,56%	22,97%	40,00%	18,10%	21,28%	
	No es problema	70,45%	60,90%	68,92%	50,00%	71,43%	65,96%	
La injerencia de padres de alumnos	Problema de primer orden	17,07%	15,79%	13,51%	16,67%	9,62%	13,78%	
	Problema secundario	39,02%	48,12%	51,35%	22,22%	41,35%	44,59%	
	No es problema	43,90%	36,09%	35,14%	61,11%	49,04%	41,62%	
La presión del equipo directivo	Problema de primer orden	2,38%	8,40%	5,48%	5,26%	3,92%	5,72%	
	Problema secundario	19,05%	21,37%	23,29%	21,05%	15,69%	19,89%	
	No es problema	78,57%	70,23%	71,23%	73,68%	80,39%	74,39%	
La falta de apoyo de las familias	Problema de primer orden	42,86%	61,36%	62,16%	55,00%	62,86%	59,52%	
	Problema secundario	28,57%	21,21%	31,08%	25,00%	25,71%	25,47%	
	No es problema	28,57%	17,42%	6,76%	20,00%	11,43%	15,01%	

La Tabla 2, por su parte, presenta el grado en que los profesores consideran un problema distintos aspectos, entre ellos dos que se refieren a las familias pero de distinto signo: su *injerencia* y su *falta de apoyo*. El más señalado como problema de primer orden es la falta de apoyo de las familias, también principal problema de cualquier orden, en este caso seguido por la injerencia de los padres. Llama la atención que preocupen a la vez su ausencia (falta de apoyo) y su excesiva presencia (injerencia), pero no debería ser así. La contradicción deja de serlo si en vez de considerar a los padres *in toto*, de una pieza, los consideramos por partes, en sus diversas funciones y, sobre todo, actitudes. Los padres *apoyan poco* (no hacen lo que el profesor quiere) y, a la vez, *se entrometen* (hacen lo que no quiere): todo depende de cómo vengan. Lógicamente, tanto el exceso como la carencia de los padres se desvanecen con el paso de una etapa a otra, es decir, con la edad de los alumnos y con el reforzamiento del diferencial de status entre profesor y progenitor.

Es un hecho bien conocido que una mayoría de profesores trata de eludir la participación en los consejos, a pesar de estar *retribuida* con horas de permanencia y, a menudo, con un balance generoso. Cuestión distinta es la participación en los órganos propiamente corporativos, en concreto el claustro. Como cualquier otro órgano de participación, dentro o fuera del mundo educativo, es un caso de *bien público* sujeto a la dinámica del *polizón*,

es decir a la tentación de evitar la tarea u obligación siempre que otros sigan haciéndose cargo de ella. Pero la participación en el claustro es también la contrapartida inevitable de la autonomía individual y la condición de la autonomía grupal, pues si la organización requiere alguna coordinación que no esté ya inscrita en la socialización profesional no hay más opciones: o coordinación vertical (dirección) u horizontal (asamblea). La pugna entre la corporación y la comunidad se traduce entonces en una tensión entre sus respectivos órganos: el claustro y el consejo.

En la misma encuesta antes mencionada se preguntaba a los profesores quién debería elegir al director, a lo que dos tercios respondieron que el claustro, casi cuádruple proporción que los que se pronunciaron a favor del consejo, la norma actual (Tabla 3).

**Tabla 3**  
**Cómo se debería escoger al director**

		Elección por Claustro		Elección por Consejo		Designación por Admón.		Concurso Cuerpo Dtores.	
		N	%	N	%	N	%	N	%
	Total	218	67,7%	56	17,4%	32	9,9%	16	5,0%
ESOCicNivel superior en que imparte enseñanza el entrevistado	Infantil	27	79,4%	4	11,8%	3	8,8%	0	,0%
	Primaria	80	67,2%	23	19,3%	8	6,7%	8	6,7%
		41	68,3%	9	15,0%	7	11,7%	3	5,0%
	los FP	10	58,8%	4	23,5%	1	5,9%	2	11,8%
	Bachillerato	58	64,4%	15	16,7%	13	14,4%	4	4,4%
PriTitularidad del centro	Público	157	73,0%	41	19,1%	8	3,7%	9	4,2%
	Privado concertado	29	48,3%	6	10,0%	20	33,3%	5	8,3%
	Privado	20	69,0%	3	10,3%	4	13,8%	2	6,9%
	Cooperativa	12	66,7%	6	33,3%	0	,0%	0	,0%
	Otro	0	,0%	0	,0%	0	,0%	0	,0%

En la práctica, esta tensión suele traducirse en una subordinación *de facto* del Consejo al Claustro. El mejor conocimiento administrativo, la mayor cohesión grupal, el carisma profesional, la dedicación prioritaria y el simple número de sus representantes de derecho y de hecho otorgan a los docentes el control del Consejo, pero, aun así, esto se asegura y se normaliza por medio del filtro sistemático de los temas de Consejo por el Claustro. Véase cómo lo explica el director de un centro de enseñanza secundaria:

*P.- ¿Y tocan los mismos temas del Consejo, por ejemplo antes de...?*

*R.- Antes, siempre, porque se ha de llevar una voz, una voz del Claustro, y esa voz después irá al Consejo, nunca al revés. [...] Para llevar una postura ya adoptada antes de ir al Consejo, claro, no ponerte ahí a discutir entre los profesores... delante de los padres de los alumnos, ¿no? [IPEVED12]*

De hecho llega a configurarse como una idea legítima que el consejo no haga sino ratificar las decisiones del Claustro, incluso que se vea reducido a un foro en el que se informa a los representantes de los otros sectores de las decisiones ya adoptadas por el núcleo profesional de la institución. Ahora habla el jefe de estudios de una escuela primaria.

*R.- Prácticamente, los consejos escolares... es una... prolongación de los claustros. O sea, primero sólo hay un Claustro y luego se informa al Consejo Escolar para que los padres tengan conocimiento de lo que ha pasado en el Claustro. La mayoría de las veces van parejo[s]. [CPPVEJ06]*

Nada podía revelar con tanta claridad la medida en que el profesorado concibe y percibe la relación con los padres y cualesquiera otros sectores, no como un encuentro, sino como una confrontación: de ahí la necesidad de presentarse como un bloque unido. El consejo no es el lugar donde la

*comunidad* busca soluciones comunes a problemas comunes, sino el escenario (uno de ellos) en el que se ventilan los conflictos de intereses. Esta estrategia no debería sorprender al observador. En otro lugar la califico (adaptando un concepto de Frank Parkin a un contexto más restringido y, a mi juicio, más acertado y ajustado) como estrategia de *doble cierre profesional*.<sup>3</sup> Como cualquier otra profesión, la docente trata, por un lado, de *usurpar* las competencias que hasta entonces ejercían legítimamente a las instancias situadas por encima de ella, en concreto las Administraciones, la Inspección y las direcciones de los centros: el discurso antijerárquico y antiburocrático del colectivo no es desinteresado; por otro, intenta *excluir* del ejercicio de esas mismas competencias a quienes se sitúan a su lado o por debajo de ella, en particular otros grupos profesionales implicados en contacto (por ejemplo, los trabajadores sociales) y, ante todo y sobre todo, la familia: el discurso antimercado del gremio y la retórica de la falta de apoyo (léase también de obediencia) tampoco son accidentales.

### Condenados a entenderse

El problema es que esta estrategia se asume y se emplea con notable éxito precisamente cuando más necesaria es la cooperación entre la institución y la comunidad, entre la profesión y su público. No afirmo esto como producto de un mero buen deseo (siempre sería bueno cooperar, abrirse, etc.) sino desde la definición de unas coordenadas sociales que la institución, la profesión, el público y la sociedad no pueden ignorar. En particular son tres grandes cambios los que reclaman esta cooperación, y sus nombres son familiares para cualquiera: el paso a una sociedad global, informacional y transformacional.

Entenderemos mejor las consecuencias de la globalización si la contemplamos como simple *deslocalización*. En su proceso de universalización, la escuela fue implantada como una institución añadida a comunidades (pueblos, barrios) formadas mayoritariamente por familias que habían sido de ellas durante generaciones. La comunidad estaba ahí, y la escuela llegaba de fuera, como una ventana al exterior, y ésta era precisamente su virtud. Hoy en día el panorama es más bien el opuesto: colectividades nuevas formadas por familias recién llegadas, en medio de procesos de movilidad geográfica y social con cualquier signo o dirección, en las que el primer elemento de *comunización* viene a ser la escuela: los primeros amigos de los adultos son los padres de los amigos de sus hijos, la institución local con la que más se relacionan es la escuela, su primera asociación es la de padres, hasta su primera votación será en un colegio... *A fortiori* en el caso de los inmigrantes, para los que la escuela es el primer y tal vez el único escenario real de ciudadanía y la puerta de entrada a la sociedad de acogida. La escuela, en suma, ya no es un subproducto de la comunidad, ni se yuxtapone a ella, sino que pasa a ser su principal elemento generador.

El tránsito a la sociedad de la información, o del conocimiento, implica, por otra parte, que una y otro ya no están confinados a los canales tradicionales: unos pocos que los crean, unos cuantos que los transmiten y el resto que los reciben. Información y conocimiento se crean, acumulan y transmiten hoy en y a través de múltiples organizaciones, grupos y redes entre los cuales la escuela no es sino uno más, aun cuando ocupe un lugar destacado. Formar a los alumnos para vivir en esta sociedad, y no digamos en la que viene, requiere muchos más recursos de los que tiene, los que puede tener y los que puede pedir la escuela. No estoy apuntándome a la eterna e indiscriminada queja sobre la *falta de recursos*, sino a la necesaria cooperación del centro con los padres, ciudadanos, grupos, instituciones, asociaciones y empresas del entorno, que en sí y por sí mismo es una fuente inexplorada e inexplorada de recursos lógicos, humanos, materiales y económicos.

La aceleración del cambio social, en fin, implica, en particular, la necesidad de que la escuela no pierda el paso. Por un lado, la educación para esa sociedad en constante mudanza no puede renovarse al lento ritmo de la sucesión de las generaciones o de las cohortes de funcionarios en los puestos docentes: necesita de su sistemática puesta al día y también, precisamente porque no son ni se les puede pedir que sean superhéroes del saber, de una cooperación más intensa entre la escuela y los otros motores de ese cambio. Por otro, la sociedad más amplia y la comunidad más próxima no pueden prescindir de la institución escolar en el ineludible proceso de reconstrucción (reproducción y renovación) de sí mismas en el que están inmersas.

Todo esto implica una necesaria apertura de la escuela al entorno. No ya a través de las figuras más o menos previstas, normalizadas y rutinarias de la participación y la cooperación, como puedan ser los consejos escolares o las asociaciones de padres, sino tanto o más mediante el recurso a nuevas formas de cooperación, a la participación en variados proyectos con nuevos *partenaires*. Si se quiere en dos palabras: una *escuela-red*.<sup>4</sup>

### AUTOR DEL ARTÍCULO.- MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

Catedrático de Sociología. Universidad de Salamanca

Director Dpto. Sociología y Comunicación

[enguita@usal.es](mailto:enguita@usal.es)

#### Breve currículum profesional:

MARIANO FERNANDEZ ENGUITA es catedrático y director del Departamento de Sociología y Comunicación en la Universidad de Salamanca. Autor de una veintena de libros, entre los cuales: *La profesión docente y la comunidad escolar*, *Alumnos gitanos en la escuela paya*, *Economía y Sociología* y *La jornada*

*escolar* así como más de un centenar de artículos y capítulos en libros colectivos. Sus últimos libros son *¿Es pública la escuela pública?* y *Educación en tiempos inciertos*. En la actualidad investiga sobre educación y desigualdades, sobre la organización de los centros de enseñanza y la profesión docente, inmigración, protección social. Dirige el Observatorio Social de Castilla y León (OSCYL) y el Grupo de Análisis Sociológicos (GAS) de la USAL. Más información en <http://www.usal.es/mfe/enguita>.

# El profesorado ante los discursos y las culturas de la participación

Jaume Martínez Bonafé (Universitat de València)<sup>1</sup>

## Abstract:

Analizar los problemas de la participación del profesorado en el sistema educativo requiere profundizar en el análisis de las relaciones estructurales que enmarcan a las posibilidades y los límites de la democracia, y comprender las diferentes prácticas culturales relacionadas con el ejercicio de la profesionalidad docente. Se señalan, finalmente, algunos criterios procedimentales para el fomento de la participación.

¿Qué les pasa a los profesores, que no parecen muy animados por los asuntos públicos y comunitarios de la escuela? “A mi déjame de líos, yo enseño las matemáticas lo mejor que puedo, y punto”, me decía un profesor de Secundaria hace pocos días. ¿Y qué les pasa a esos otros profesores, que se quejan de las crecientes dificultades para la construcción de un proyecto comunitario en la escuela? “Burocratizan nuestro trabajo, fragmentan los espacios de decisión, nos enfrentan corporativamente con las familias, y nos piden participación. Así no;” escuchaba en una reciente asamblea de una Escuela de Verano de los Movimientos de Renovación Pedagógica. El problema es relevante desde el punto de vista profesional y social, además de complejo desde el punto de vista del análisis. La palabra participación concita simpatías en cualquier esquema discursivo pero todos sabemos de su fracaso en tanto que práctica social. Y la democracia, siendo un asunto público tan extremadamente vivo y dinámico, aparece ante nosotros –en el interior de las escuelas y en cualquier otro ámbito social- como un objeto estático al que adaptamos nuestro particular comportamiento político.

En este breve texto voy a sugerir algunas miradas desde las que profundizar en el análisis, acarcándonos a la comprensión del problema en sus relaciones con el marco institucional de la escuela, las culturas de la profesionalidad docente y el plano de la diversidad subjetiva que encierra todo proyecto comunitario.

## *El contexto institucional y su escenario social*

Todos los estudios surgidos a la luz del estructuralismo y el post-estructuralismo nos invitan a considerar cualquier práctica pedagógica en el interior de un complejo entramado de macro y micro-relaciones sociales. Los problemas de la participación de los profesores hemos de verlos en relación con el discurso pedagógico –en este caso, sobre la participación- que conforma ese complejo entramado de relaciones. Separar al sujeto profesorado de esa práctica relacional a la hora del análisis sobre los avances y los retrocesos de la participación, es en sí mismo un dispositivo de poder de ese discurso pedagógico, porque dificulta la comprensión de la posición que juega cada cual en esa relación; para decirlo con términos de los clásicos, cosifica nuestra conciencia<sup>1</sup>; de tal manera que, la participación del profesorado en la escuela –que es ahora nuestro problema- siendo una relación estructural entre personas parecería que cobra ante nosotros el carácter de coseidad, algo objetivo con sus leyes propias, conclusas, racionales, independientes de cualquier otra práctica social. Pero todos sabemos que eso no es así.

## (Footnotes)

<sup>1</sup> Jaume Martínez Bonafé es profesor del Departamento de didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Ha publicado diversos libros y artículos sobre las políticas de control del curriculum y sobre el desarrollo profesional del docente. Es miembro destacado de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Participa en diversos programas de doctorado en universidades españolas y latinoamericanas.



La escuela como institución hunde sus raíces en el siglo XVI, en el mundo de los monasterios y las catedrales. La esencia institucional era la reproducción del Texto para la reproducción social. Y aunque el capitalismo en su propio desarrollo histórico ha ido transformando el Texto de la reproducción, la esencia institucional de la escuela permanece inalterable desde sus orígenes. Los claustros no se hicieron para la construcción autónoma y crítica del pensamiento y la experiencia, sino para la catequesis. Nuestros actuales libros de texto todavía funcionan como compendio del saber y la verdad que deberá ser reproducida. Ayer, la verdad revelada. Hoy, la verdad racional y científica. Pero la relación del sujeto con el conocimiento sigue siendo una relación de extrañamiento, de separación. En ese contexto histórico y ese campo social de relaciones, la participación del profesorado tiene una reglamentación marcada por ese complejo macro y micro-relacional. Y aunque es bien cierto que en los inicios del siglo XXI estamos asistiendo a profundas y rápidas transformaciones de las sociedades modernas y/o postmodernas que, obviamente, afectan a la creación, la organización y la distribución del conocimiento, y por tanto, a lo que podríamos llamar la pedagogización de la sociedad, también es cierto que la institución escolar no parece percibir, con la radicalidad que se precisa, tales transformaciones. Veamos algunos apuntes de cómo afecta esto a la participación del profesorado.

En primer lugar, como bien nos recuerdan Ignacio Fernández de Castro y Julio Rogero<sup>1</sup> el marco jurídico para la participación en el interior de la institución escolar es estamental y corporativo, no comunitario y asambleario. En ese sentido puede considerarse pre-democrático, puesto que las decisiones que atañen a la comunidad escolar no se toman en la asamblea de la comunidad, sino en una forma de representación en la que cada estamento elige a los suyos. En relación con ese marco jurídico, pero no sólo, las culturas que se reproducen son claramente corporativas. En nuestra investigación sobre las vivencias de la democracia en la escuela<sup>2</sup> –donde tratábamos de comprender, no cómo funcionaba, sino cómo se vivía la democracia-, este discurso corporativo aparecía con el “ellos y nosotros”. Una forma de hablar en la que cada sector –profesorado, familia y alumnado- se refiere y significa a los otros desde una ideología de la separación: “los profesores no...”, “los padres no ...”, “los alumnos no...”. La ideología del comunitarismo escolar, muy presente en las reivindicaciones y postulados de la escuela pública en el periodo de transición a la democracia a mediados de los años 70, no cuajó finalmente. Con el actual mimbres estamental y corporativo es bastante fácil tejer los hilos de la desimplicación, la delegación de responsabilidad, el escapismo.

En segundo lugar, la concepción predominante o hegemónica de la democracia, en estrecha relación con el marco jurídico y cultural antes comentado, tampoco favorece el cultivo de las políticas de participación. Como también señalamos en nuestra investigación, cuando el 1 de septiembre a las 9 de la mañana el profesor o la profesora abren por primera vez la puerta de la escuela ya está allí la democracia. Así que no es necesario soñarla, luchar por ella, pensar cómo activarla, deliberar sobre las distintas concepciones, vigilar la coherencia entre el acuerdo y la realización. Y lo más preocupante es que esta situación –política- se vive como algo beneficioso porque siendo tantas las tareas profesionales sólo faltaba –vienen a pensar muchos profesores y profesoras- que, además, se incorporara la preocupación democrática. Pretender que es precisamente en el cotidiano de esas tareas profesionales –desde el acuerdo sobre la excursión de final de curso a la elección o no del libro de texto- dónde radica una teoría de la democracia es una considerable pirueta epistemológica de difícil realización.

Pero sería miope hacer este análisis sin considerar el amplio contexto social en el que se inscriben estas prácticas institucionales. Nada invita a vivir la democracia en la escuela porque nada invita a vivir la democracia fuera de la escuela. Cualquiera de los últimos textos de Zigmunt Bauman<sup>1</sup> -entre otros de Paul Virilio o Richard Sennett- nos sitúa en un mundo cruzado por prácticas sociales en las que crecen los procesos de individualización, pérdida de referentes duraderos, desaparición de las ideologías comunitaristas, y una forma hegemónica de democracia formal que pervierte de raíz el propio concepto. El poder y el lucro siguen siendo las constantes que mueven la historia en la dirección de la reproducción de la desigualdad y la pobreza, pero en una época de globalización de ese movimiento son todavía más evidentes las dependencias, complicidades o colaboraciones de la política; y se prueban más eficaces todavía los mecanismos o dispositivos ideológicos y culturales a través de los cuales las mayorías sociales y las instituciones, aceptan pasivamente la economía política de la llamada globalización neoliberal. Cuando la idea de ciudad implica miedo urbano, las élites deslocalizan sus posiciones sociales, y la noción de vida pública es constantemente reinventada a través de los medios en forma de espectáculo permanente, ¿cómo no devenir espectadores pasivos de lo fugaz escondidos en los particulares cubículos de la individualización? Y en ese contexto todavía esperamos que llegue el revolucionario 1789 a la escuela.

Puede que sí. Hay significativos “contrasignos” –utilizando la acepción de Carlos Nuñez<sup>1</sup>- dentro y fuera de la escuela. Por las sendas de Freire se

#### (Footnotes)

<sup>1</sup> Para el concepto de cosificación ver Lukács, G. (1975, pp. 123-267)

<sup>2</sup> FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. y ROGERO, J (2003 )

<sup>3</sup> MARTÍNEZ BONAFE, J. (Coord) (2003 cap. 3)

<sup>4</sup> BAUMAN, Z. (2005)

muestran como formas de esperanza histórica. De la mano de Freinet aparecen como prácticas posibles ahora mismo. Es necesario, por tanto, reconocer, inventariar y recorrer esa geografía de la esperanza. Volviendo una vez más a nuestro proyecto *Vivir la Democracia en la Escuela*, una de las estrategias fundamentales fue compartir una “agenda crítica” que a modo de red viva iba actualizando y haciendo visibles las distintas expresiones y prácticas de radicalización democrática.

### ***La cultura de la relación profesional entre profesores***

Por las razones que vengo exponiendo, entre otras, no se inventó esta profesión para la práctica y el fomento de la autonomía profesional. Al contrario, la dependencia epistemológica y metodológica es considerable, incidiendo directamente sobre la alienación del conocimiento profesional. Para decirlo también con los términos de la economía política, ni los medios, ni los procesos, ni los productos de la producción, están en manos de los productores (profesores). Otra cosa distinta es que la actividad profesional docente muestre prácticas que, -entre la perversión y la picaresca-, puedan relacionarse con la ausencia de control público y una falsa “autonomía” profesional. Pero creer que los profesores deciden de un modo autónomo sobre su práctica profesional es casi como creer que los adolescentes compran los discos de Shakira porque han ido desarrollando un proceso autónomo de maduración y refinamiento del interés y el gusto estético hacia las músicas populares.

¿Cuál es entonces la cultura en la que se cultivan las relaciones profesionales en la docencia? Con el auge y desarrollo de los enfoques científicos para el curriculum, en las escuelas se ganaron muchas cosas, pero ese mismo avance supuso –por la ideología con que fue hegemonizado- también el retroceso o la parálisis en otros aspectos. Las reformas curriculares impulsadas a mediados del siglo pasado en diferentes países<sup>1</sup>, pero especialmente en EE.UU., plantean la necesidad de una mayor formación y especialización científica, en detrimento de los discursos filosóficos y moralistas<sup>2</sup>. La organización del curriculum por áreas y su presentación en libros de texto diferenciados, y la especialización y titulación profesional de los docentes por esas mismas áreas, es una de las consecuencias. El profesor –con titulación universitaria, disminuida a diplomatura en el caso de Primaria- se convierte en “especialista”. Por otra parte, se le provee de herramientas conceptuales y metodológicas relacionadas con el fordismo, el conductismo y otras ideologías para la organización científica del trabajo, nacidas del entrenamiento militar o las cadenas de producción en las grandes industrias. La escuela deberá comportarse como una fábrica, con sus diferentes niveles de especialización, jerarquías, funciones diferenciadas, rendición de cuentas y evaluaciones, etc.

Si el tiempo y la investigación han acabado demostrando que aquella obsesión eficientista estaba abocada al fracaso, la influencia sociológica y antropológica de ese discurso hegemónico de la tecnocracia en la escuela, tiene todavía importantes derivaciones en la práctica política de la participación. El docente no se percibe a sí mismo responsable de un proyecto comunitario, sino pieza o parte en un entramado de funciones que limita, especializa y/o burocratiza la participación. Con una diferencia considerable, todavía, entre las etapas de Primaria y de Secundaria, los docentes se muestran como especialistas en un área de conocimiento, pero en muchos casos, indiferentes al proyecto educativo del centro. No se puede esperar mucho más, cuando la formación inicial se centra en la preparación para la docencia de una disciplina y la formación permanente depende de los vientos discursivos de un sistema social que siempre llega tarde al aula: ya sean las “nuevas” tecnologías, los idiomas extranjeros, la intervención mediacional o la multiculturalidad de la inmigración.

La participación comunitaria en la escuela es todavía una práctica política militante antes que la consecuencia teórica y práctica de un modelo de escuela pública que nadie ha querido discutir de raíz. Los estudios de caso y de investigación biográfica muestran esa situación. Pero en ese sentido, la participación es dependiente también de las ideologías de la militancia. Hemos aprendido más a adscribirnos a un grupo de afines políticos que a construir un proyecto comunitario desde la diversidad política. Muchas propuestas interesantes en las escuelas se han hundido por enfrentamientos sindicales o partidistas, en una evidente ausencia de pluralidad y práctica de la tolerancia. Los liderazgos de la participación escolar deberían depender mucho más de lo que Fullan y Hargreaves llamaron los procesos colegiados de profesionalidad interactiva<sup>1</sup>, pero también de un fuerte desarrollo de la individualidad que provea de seguridad, capacidad y juicio crítico. No suele ser el caso en ninguna de las dos vertientes. La cooperación educativa ha sido un hermoso principio de las pedagogías renovadoras del siglo pasado –con Celestin Freinet a la cabeza-, que en nuestro país han tratado de impulsar

(Footnotes)

<sup>5</sup> NUÑEZ, Carlos (2006)

<sup>6</sup> En nuestro caso, por razones obvias, el primer paso de esta reforma curricular no se inició hasta la promulgación de la Ley General de Educación de 1970.

<sup>7</sup> CHERRYHOLMES, C. (1999)

y desarrollar los movimientos de renovación pedagógica. En ese contexto, los docentes aprendían a tomar decisiones colectivas apoyados en el intercambio de experiencias, la cooperación entre iguales, y las culturas del apoyo mutuo. En ese marco conceptual, la participación del profesorado implicaba igualmente la participación entre iguales del alumnado y las familias. Las decisiones trascienden, por otra parte, las cuestiones inmediatas, los problemas puntuales, las necesidades concretas de recursos u orientaciones. Porque abren una práctica reflexiva que pone en cuestión el propio modelo de escuela y, por tanto, el sentido de la escolarización en la sociedades actuales. Esta es la cuestión de raíz, el compromiso con la mejora permanente de la escuela que es también el compromiso con la transformación social. Ese es el verdadero reto de la participación, dentro y fuera de la escuela.

### ***Algunos criterios procedimentales para la mejora de la participación***

En primer lugar, *no hay democracia sin sujeto*. Nos podemos seguir quejando los unos de los otros, según el viejo esquema sectorial y corporativo antes aludido. Pero no habrá participación en la escuela sin la voluntad del profesorado –y del conjunto de la comunidad educativa- en asumir ese reto democrático. Para ello sería bueno que las actuales experiencias colegiadas de participación –pequeñas o reducidas, pero con cierto éxito- puedan ser conocidas por el conjunto del profesorado, actuando como motivación en el desarrollo de su profesionalidad. Esos estudios de caso de la participación viva deberán favorecer el juicio crítico de cada docente, y fomentar las culturas de la colaboración, el intercambio o la interacción profesional. Si el aprendizaje de la democracia es un proceso antes que un producto, el desarrollo de experiencias, el análisis y el intercambio de los avances y de los retrocesos, el conocimiento de lo que otros y otras ya han conseguido y de cómo lo han conseguido, es una estrategia individual y colectiva para el desarrollo de un tipo de profesionalidad docente que quiere tomar la participación como eje central del saber y la práctica de la buena docencia.

En segundo lugar, *no habrá sujeto de participación si no hay sujeto total*, y eso obliga al docente a un proceso de recomposición de su identidad fragmentada. No se construye la democracia siendo sólo profesor de matemáticas. La participación es una competencia social que desborda los saberes y destrezas específicos de la didáctica de una disciplina; es una forma o estilo de vida que requiere la comprensión de nosotros mismos como sujetos sociales unitarios, y por eso mismo, también diferentes. Las biografías de cada cual y los diferentes momentos en las biografías de cada cual se muestran en las escuelas a través de intereses, deseos y ritmos vitales muy dispares. Con esa diversidad hay que construir el proyecto unitario de la participación, y eso requiere dedicar tiempo y esfuerzo personal e institucional a la construcción de la esfera pública. Por citar uno de los ejemplos más domésticos, los tiempos y los espacios en los centros de Secundaria tienen mucho más que ver con la fragmentación disciplinar, la costumbre de la tradición o el interés privado, que con el discurso de un proyecto unitario y público de centro educativo.

En tercer lugar, la cuestión no es tanto subimos al tren de la participación, sino *preguntarnos a dónde queremos que nos lleve*. Si no hay un debate en el interior de la comunidad educativa sobre el sentido y la posibilidad de un proyecto educativo unitario, pretender determinadas formas de participación pueden que no conduzcan más allá del fomento de la burocratización. Cualquier forma de democracia, en cualquier ámbito institucional también, requiere como condición racional de partida la posibilidad de procedimientos que permitan revisar críticamente las creencias y prácticas culturales en las que se asienta. Ese es el sentido radical y la fuerza original de la asamblea.

Por esto mismo, finalmente, una condición básica de toda saludable participación democrática en la escuela es sabemos entre iguales, en un espacio horizontal de toma de decisiones. Como vengo subrayando, estamos ante una práctica cultural basada en la racionalidad del intercambio comunicativo. Todas las políticas que en el interior del sistema vienen a fomentar el distanciamiento jerarquizador, por mucho que vayan disfrazadas de argumentos técnicos, apuntan a la línea de rotación de la democracia escolar. Las estrategias de desvinculación no siempre nacen de la voluntad consciente de cada individuo, a veces son también la consecuencia de las políticas y los dispositivos de fragmentación de los que se dota el propio sistema.

(Footnotes)

<sup>8</sup> FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1997)

### ***Referencias bibliográficas***

BAUMAN, Zygmunt (2005) *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos aires, Siglo XXI  
 CHERRYHOLMES, Cleo H. (1999). *Poder y crítica. investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Pomares-Corredor.  
 FERNÁNDEZ de Castro, Ignacio y ROGERO, Julio (2003) *Escuela Pública, democracia y poder*. Madrid, Miño y Dávila Editor

FULLAN, Michael y HARGREAVES, Andy (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla, Publicaciones MCEP  
 LUKÁCS, Georg (1975) *Historia y consciencia de clase*. México, Grijalbo.  
 MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (Ed) (2003) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó.  
 NUÑEZ, Carlos (2006) *Por las sendas de Freire*. Valencia, CREC.

# La participación del profesorado

**Josep Vicent Bataller i Ferrando**

Presidente de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià

*“El verdadero problema del estado actual de nuestra civilización es que hemos dejado de hacernos preguntas....Plantearse las preguntas adecuadas es lo que marca la diferencia entre ponerse en manos de los dioses y perseguir un destino , o ir a la deriva y viajar” (Bauman 1998)*

1.- La participación como estrategia para la consecución de los fines educativos.

La participación es sin duda la base de cualquier sistema democrático, aunque lamentablemente la democracia de la delegación y de la representación han reducido la participación ciudadana a su mínima expresión: el voto. Concebir la educación y los procesos educativos, sin tener en cuenta la participación de todos los agentes implicados en este proceso, es partir de un anacronismo obsoleto que impide avanzar en la mejora cualitativa de la educación. En pleno siglo XXI, y en plena eclosión de la llamada sociedad de la información y de la comunicación, no podemos ni debemos obviar la importancia de la participación como estrategia de mejora permanente de la calidad educativa. En la medida en que fomentemos la participación de todos los agentes educadores se puede avanzar hacia la consecución de metas y objetivos cada vez más exigentes, justos y solidarios. Pero además, todas y todos tienen derecho a participar en la toma de decisiones, es decir, en el qué, cómo, cuando y para qué enseñar. La cultura de la delegación y de la representación democrática se convierte por definición en un obstáculo que dificulta, cuando no impide, una participación real y democrática por parte de toda la comunidad educativa, empobreciendo las aportaciones al proceso educativo, dificultando su comprensión y consecuentemente, limitando la credibilidad y aceptación de las diferentes políticas educativas. Así pues, podemos convenir que la participación es un elemento clave para el éxito de cualquier política educativa concebida dentro de los parámetros de una sociedad realmente democrática.

Una vez aceptada la importancia y la necesidad de la participación, habría que definir que entendemos por participación y cual es su finalidad. Si partimos de la base de que ésta debería servir para implicar e ilusionar a todos los agentes educativos en el proceso educativo y en la consecución de los objetivos propuestos, debemos convenir que resulta difícil conseguir una auténtica implicación sin una participación real en el proceso de toma de decisiones. En la medida en que participamos en la toma de decisiones y en el establecimiento de metas y objetivos, nos sentimos vinculados y comprometidos (ilusionados, ¿por qué no?) en su consecución. Así pues, si pretendemos una implicación real debemos apostar por una participación real en la toma de decisiones, pero... ¿cómo hacerlo? ¿cómo canalizar este proceso? ¿cómo podemos concretarlo?

A lo largo del artículo trataremos de dar respuesta a estos y otros interrogantes en todo aquello que afecta al profesorado, como un elemento más del proceso educativo.

2.- Participación del profesorado en el actual marco legislativo

El ordenamiento jurídico actual, como no podía ser de otra manera, recoge como principio la participación de la Comunidad Educativa en nuestro sistema educativo e incluso en la discusión, ejecución y control de las diferentes políticas educativas. Pero una vez más, se plantean unas estructuras y canales de comunicación que resultan obsoletos o ineficaces en cuanto a la consecución de los objetivos propuestos.

Los Consejos Escolares, como instrumento básico de participación, presentan un sistema estamental obsoleto y anacrónico que dificulta la consecución de un clima participativo eficaz y democrático, con una perspectiva crítica que promueva alternativas válidas a las deficiencias y problemas de las políticas educativas o del sistema educativo. Esta organización estamental propicia la aparición de actitudes corporativistas i sectarias, alejando a la comunidad educativa de la cooperación necesaria para la creación de sinergias positivas en una misma dirección e interés común. Por otra parte, la tendencia política a vaciar de contenido y competencias los consejos escolares que viene manteniéndose desde la LOPEGCE, supone un ataque frontal a la participación e implicación en estos organismos. Así podemos observar como cada vez se produce un mayor desencanto y deserción respecto a la participación, que supone una pérdida de ilusión participativa nada desdeñable. La pobre incidencia y repercusión de las decisiones de los CE suponen un elemento más de desilusión y desimplicación. En cuanto al profesorado, se tiene una cierta percepción de actitudes personales interesadas o políticas por parte de los otros sectores (administración, madres-padres, PAS...) sin que se tenga muchas veces suficiente capacidad autocrítica para percibir las actitudes corporativistas que el profesorado asume cuando se siente amenazado su estatus social o profesional. Esta situación se hace todavía más evidente en los Consejos Escolares de ámbito superior (Comunidad y Estado), donde los intereses políticos e ideológicos se muestran con mayor fuerza.

El ámbito sindical es otro espacio de participación formal del profesorado que se encuentra en crisis. La falta de unidad sindical, junto al individualismo, conformismo e impotencia que genera el llamado estado del bienestar, se traduce en una falta de credibilidad de las organizaciones sindicales ante el profesorado que provoca una alarmante falta de participación dentro de este ámbito. Incluso los modelos sindicales más participativos y asamblearios se encuentran en crisis. Esta debilidad del modelo es aprovechado por las diferentes administraciones educativas para ningunear a los sindicatos, cerrándose así un círculo vicioso de difícil solución: los sindicatos carecen de fuerza crítica o reivindicativa por falta de participación e implicación del profesorado, y el profesorado cuestiona el mundo sindical por falta de políticas y acciones auténticamente reivindicativas en sintonía con sus intereses. De esta forma el modelo sindical se convierte en una forma débil de participación desde un punto de vista sindical y profesional, y este hecho es aprovechado por las diferentes administraciones para dinamitar el movimiento sindical a base de profundizar en la división y enfrentamiento entre diferentes modelos y organizaciones sindicales mediante pactos puntuales que contribuyen sistemáticamente a dividir a las organizaciones sindicales.

Los cauces administrativos como espacio de participación se encuentran

en general poco desarrollados, y su función es más bien de transmisión acrítica de las propuestas de la administración educativa, en un claro ejemplo de comunicación jerárquica y descendente al servicio de la política educativa del momento, independientemente de colores políticos. Este tipo de pseudo-participación está sirviendo muchas veces para deslegitimar el movimiento sindical mediante reuniones de directores, equipos directivos, especialistas... que pretenden adoctrinar, potenciar actitudes sumisas y suplantar la función y papel de los sindicatos como instrumento de participación del profesorado.

### 3.- El profesorado y la participación democrática en los centros

El nivel de participación del profesorado en la vida de los centros y en su mejora permanente también se ve seriamente cuestionada por diversos factores. La cooptación del tiempo del profesorado mediante la imposición de tareas burocrático-administrativas han substraído espacios y tiempos que dificultan la realización de claustros pedagógicos, más allá de los modelos dominantes de claustros meramente informativos. Por otra parte, la desregularización (¿intencionada?) de la vida en los centros públicos favorece la desimplicación de los sectores menos comprometidos con la educación y con el papel que la escuela pública debe jugar como compensadora de desigualdes. La disminución de competencias y atribuciones de los claustros y consejos escolares, junto al progresivo refuerzo de las atribuciones y competencias de la dirección de los centros, contribuye a potenciar un clima cada vez menos crítico y participativo. Los claustros están evolucionando hacia modelos puramente informativos y poco participativos. La toma de decisiones que refuerza la autonomía de los centros confiriéndoles una identidad y personalidad propia se ve seriamente cuestionada por este refuerzo progresivo de la autoridad de los equipos directivos o de la dirección del centro, con lo que la participación se resiente potenciando una desimplicación y desmotivación galopante en un amplísimo sector del profesorado. Y lamentablemente estos procesos se trasladan a las aulas y a la vida en general del propio centro, generando climas poco participativos y de simple seguidismo acrítico de las políticas educativas del gobierno de turno.

Afortunadamente aún es posible encontrar centros donde la renovación pedagógica está presente con fuerza, dinamizando y generando climas más participativos, contribuyendo a vivir la democracia en las aulas y en el centro, consolidando modelos participativos basados en la toma de decisiones conjunta y en la autonomía de los centros como estrategia de implicación en la mejora y transformación de la realidad escolar y socio-educativa. Sin embargo estos centros, si bien suponen un alto valor cualitativo cuando hablamos de calidad, transformación y mejora, a nivel cuantitativo suponen un porcentaje muy exiguo dentro del sistema educativo. La difusión,

conocimiento y contraste de estos modelos democráticos y participativos son una responsabilidad que las diferentes administraciones educativas no pueden ni deben obviar.

#### 4.- Hacia una nueva cultura de la participación.

Educación en la participación y en la libertad debe ser sin duda un referente básico en toda sociedad democrática. Y esto solo será posible si somos capaces de generar buenas prácticas que interesen a todas y todos, que se transmitan por osmosis, que penetren, que entusiasmen, que alimenten, ejemplifiquen y den forma a pensamientos comunes, a una manera diferente de entender la escuela y el mundo, de una forma entusiasta y positiva. Así pues se hace imprescindible avanzar hacia una nueva cultura de la participación que posibilite la consecución de estos objetivos. A modo de aproximación, desde los MRP (Movimientos de Renovación Pedagógica) planteamos diferentes propuestas que nos pueden permitir avanzar hacia esta nueva cultura de la participación real y democrática.

La democratización de la vida de los centros más allá de la democracia formal y representativa debe ser un referente de progreso y avance. Hay que dotar de contenido la participación en base a la toma de decisiones y la implicación de todo el profesorado, pero también de toda la comunidad educativa. Y esta democratización se debe construir desde el consenso, de manera que sea capaz de aglutinar e implicar a todos los sectores, con una descentralización de la toma de decisiones y con un marcado compromiso hacia la compensación de desigualdades y la construcción de un sistema más justo y solidario.

Se hace necesario superar el actual marco legal y avanzar hacia una nueva concepción de Consejos Escolares abiertos y asamblearios, donde se supere la actual representación formal estamental anacrónica y desfasada, posibilitando una participación real del profesorado y todos los miembros de la comunidad educativa. La introducción de una cultura de la participación a partir del ejercicio de la evaluación formativa interna, con exigencia de responsabilidades directivas y organizativas, puede ser un importante catalizador de la nueva cultura de la participación y de la implicación. Este modelo permitiría una mayor autonomía de los centros a partir de las decisiones y acuerdos del Consejo Escolar como máximo organismo de gobierno, impulsando directrices reales y autónomas, aún contra las presiones administrativas del momento.

Para hacer realidad este nuevo modelo es necesario dar a conocer, potenciar y desarrollar experiencias de participación basadas en modelos abiertos y asamblearios de gestión y organización de centros como instrumento de transformación y mejora educativa. De este modo es posible

llegar a una convivencia armónica que respete la diversidad ideológica y cultural, convirtiendo los centros educativos en espacios de convivencia e integración, compartiendo proyectos basados en el consenso y la gestión compartida.

Dentro de esta nueva cultura participativa es posible la consecución de una participación real del profesorado en la medida en que se implique colectivamente en la gestión democrática del centro, construyendo el consenso a partir del disenso y de la explicitación de conflictos, y desarrollando modelos participativos y cooperativos. Esta participación del profesorado debe asumir su función dinamizadora de la participación de los otros sectores de la comunidad educativa, especialmente madres, padres y alumnado. Los proyectos de acción tutorial pueden ser un buen instrumento de dinamización y de generación de cultura participativa democrática a partir de la toma de decisiones y de la implicación. Así pues, hay que conseguir que el derecho y el deber de participar se conviertan en una forma de vida en los centros, convirtiendo la vida escolar en escuela vivida y sentida como algo propio, implicando a toda la comunidad educativa en la discusión, consenso y consecución de modelos educativos de una forma dinámica e interactiva. Acciones concretas como encuentros, manifiestos, proyectos compartidos, programas de formación... pensadas desde una postura de convergencia y de creación de sinergias positivas, pueden ser un potente instrumento para la consolidación de esta nueva cultura participativa.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son un elemento más de potenciación de este nuevo modelo, en la medida en que facilitan sobremanera la participación y la toma de decisiones en base a una información y una comunicación ágil y en tiempo real. Páginas web, chats, blogs, web logs, correo electrónico... son algunos ejemplos de esta gran potencialidad. Aún así, no debemos olvidar la necesidad de crear espacios y tiempos en los centros para que esta cultura de la participación y la gestión democrática sea una realidad.

Frente a la cultura de la queja queremos plantear el optimismo pedagógico y la capacidad de ilusionar y enganchar a partir de acciones y proyectos con finalidades y objetivos muy concretos que pueden generar importantes avances educativos, sociales y de crecimiento personal en los centros. Mientras hay dudas, hay preguntas. Mientras hay preguntas hay esperanza y posibilidad de seguir avanzando.

**Josep Vicent Bataller i Ferrando**  
Presidente de la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica del País Valencià

# Los colegios profesionales como vía para la participación del profesorado

Por Josefina Cambra. Presidenta del Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias

**E**n primer lugar, conviene recordar que el mundo educativo presenta un tejido asociativo bastante diverso, formado, a grandes rasgos, por sindicatos, asociaciones y colegios profesionales. Esta diversidad, que puede resultar enriquecedora, en ocasiones resta efectividad a las acciones encaminadas a la representación y defensa de la profesión educativa.

La fragmentación del tejido asociativo se ve acentuada por una característica específica de la profesión docente, consistente en el hecho de que en ella conviven culturas profesionales diversas: formación profesional, maestros y licenciados, y profesorado de ESO y de bachillerato. A diferencia de muchas otras asociaciones, los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias son las organizaciones que defienden la unidad de la profesión y tienen una visión integral de la misma.



Así pues, vemos que los colegios profesionales no son los únicos representantes del colectivo docente ni, por lo tanto, su única vía de participación en el sistema educativo, pero, dada su visión integral del ejercicio profesional y el propio marco jurídico que los rige, están en condiciones de ejercer esa función con mayor eficacia que otras asociaciones.

## Historia

Para ver cómo los Colegios Profesionales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias han canalizado la participación del profesorado en el sistema educativo, tal vez sea bueno trazar ahora brevemente la historia de dichas instituciones, nacidas a caballo entre el siglo XIX y el XX e impulsadas por docentes que precisamente querían incidir en el funcionamiento de la enseñanza secundaria.

Por aquel entonces, la docencia del bachillerato estaba abierta a cualquier título universitario superior y a muchas personas que carecían de él, lo que llevó a algunos colectivos de licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias a luchar contra el intrusismo. Por otra parte, la ausencia de una inspección de segunda enseñanza que garantizara el cumplimiento de los planes de estudio oficiales y un mínimo de conocimientos en el profesorado –la inspección de secundaria no se creó hasta la década de 1930– era un buen argumento para tratar de inclinar al Estado a confiar a una corporación de los profesionales del ramo alguna fiscalización del cumplimiento de la legislación vigente, especialmente en lo que se refería a la titulación exigida a los docentes.

En ese contexto se fundó, en enero de 1899, el Colegio de Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid y cuatro meses más tarde el de Cataluña. Luego fueron apareciendo otros colegios en varios distritos universitarios de España.

Los esfuerzos de los incipientes colegios de licenciados se vieron recompensados, en parte, el 26 de diciembre de 1906, cuando una Real Orden les concedió la condición de corporación oficial, pero el redactado era un tanto vago. No obstante, la Real Orden de 1913 completó con derechos concretos el contenido de la primera y le dio pleno sentido.

La posterior evolución de nuestros colegios es un fiel reflejo de los avatares que vivió España a lo largo del siglo XX. Tras la Guerra Civil, los

Colegios de Licenciados dejaron de ser unos órganos de representación de los profesionales para convertirse básicamente en un instrumento de control en manos del Estado franquista. En la década de 1950, el régimen permitió la elección de los dirigentes de los colegios por los propios colegiados, por considerar tal vez que eran entidades intrínsecamente conformistas. Pero el tiempo demostró que esa confianza era excesiva, y la elección directa de las juntas de gobierno abrió la puerta a la conversión de los colegios en islas democráticas en un contexto antidemocrático. Así, desde mediados de la década de 1960 y hasta la transición, nuestras instituciones se sumaron a la lucha por la recuperación de las libertades.

La restauración de las instituciones democráticas puso fin a la etapa más politizada de los colegios de licenciados, que se convirtieron de nuevo en organizaciones propiamente profesionales.

Puede que, a consecuencia de la marcada politización vivida por nuestras instituciones en esa época, en ocasiones la administración haya mantenido una actitud un tanto recelosa respecto a ellas, ya que las ha considerado capaces de generar mecánicas de oposición difíciles de contrarrestar. A ello se añade la existencia de dos tendencias ideológicas contrapuestas: quienes creen que el Estado debe tener la mayor responsabilidad a la hora de garantizar y controlar la administración de bienes relacionados con derechos fundamentales como la salud, la administración y la justicia, y quienes reclaman para las corporaciones profesionales una capacidad decisiva en el ámbito profesional.

### Funciones de los colegios profesionales de Doctores y Licenciados

Antes de referirnos a las funciones que los colegios desempeñan en la actualidad, debemos mencionar el marco legal en el que se encuadran, ya que determina plenamente el ejercicio de las mismas.

La Constitución de 1978 establece, en su artículo 36, que “la estructura interna y el funcionamiento de los Colegios deberán ser democráticos”. Por otra parte, conviene subrayar su condición de corporaciones de derecho público, atribuida por las diferentes leyes de colegios profesionales, tanto la estatal como las autonómicas. Esa condición les permite colaborar con las administraciones, que les pueden delegar funciones, tal y como ya sucede, de hecho, en el caso de algunos de nuestros colegios, que organizan actividades de formación permanente por encargo de la administración educativa de su comunidad autónoma.

Entrando ya de lleno en el tema que nos ocupa, debemos hacer hincapié en que, contrariamente a lo que algunos creen, el objetivo fundamental de los colegios profesionales no es la defensa de la profesión ni de ningún tipo de interés corporativista, sino el de garantizar que los ciudadanos reciben un servicio –en este caso, una educación– de calidad. Éste, y no otro, es el fundamento de la obligatoriedad de la colegiación: la necesidad de que exista un organismo, emanado del propio colectivo, que vele por una práctica educativa acorde con los principios éticos que deben regirla. Ello no impide una estrecha colaboración con la administración, a la que se puede prestar todo el apoyo necesario para que las disposiciones legales y las políticas aplicadas sean las mejores para la práctica profesional y el bien general del país.

Otra importante función de los colegios profesionales es la prestación de servicios, entre los que destacan claramente las actividades de formación permanente, que contribuyen a la consecución del objetivo mencionado en el anterior párrafo. En efecto, la formación permanente es una de las mejores vías para lograr una educación de calidad a través de la actualización de los conocimientos del profesorado. Y, además, al tratarse de actividades organizadas por una asociación emanada del colectivo docente, promueven la autoformación del profesorado.

Por otra parte, la formación permanente es ahora más necesaria que nunca, ya que los sistemas educativos se enfrentan a retos cada vez más complejos: la sociedad del conocimiento y las TIC, los cambios en los valores y los comportamientos del alumnado... Los docentes necesitan, por lo tanto, una ayuda eficaz para superar adecuadamente esos desafíos.

Nuestros colegios pueden ser también instrumentos de participación. Como ya hemos visto, la propia Constitución establece que su estructura interna y funcionamiento deben ser democráticos. Pero, además, son órganos que, como representantes del profesorado, se convierten en instrumentos privilegiados para el diálogo con las instituciones, los medios de comunicación y la sociedad en general. De este modo, facilitan la participación de los docentes en las instituciones, donde pueden hacer oír su voz sobre temas de gran calado para la vida educativa del país. Tal es el caso de los consejos escolares

–tanto el del Estado como los de las distintas comunidades autónomas– y los consejos sociales de las universidades y, claro está, la negociación con la administración ante procesos de reforma o situaciones con ictivas.

Esta participación institucional puede tener una dimensión que conviene destacar: los colegios pueden actuar, dada su condición de corporaciones de derecho público, como órganos de consulta a iniciativa propia o a iniciativa o de las administraciones. Precisamente, ahora nos hallamos en un momento en el que esa actuación como órganos de consulta es muy pertinente, puesto que se están debatiendo cuestiones en las que los Colegios de Licenciados tienen mucho que decir.

Una de ellas sería, por ejemplo, ahora que se está elaborando el nuevo catálogo de titulaciones universitarias, las directrices generales de aquellas que, según los estatutos de nuestros colegios, están englobadas en su ámbito de actuación. O, también, todo lo que hace referencia a la reforma necesaria para adaptar nuestro sistema educativo al espacio europeo de educación superior y, muy especialmente, a la creación del postgrado de profesor de secundaria.

En relación con este último tema, estrechamente vinculado a las reformas que se quieren introducir en la formación inicial del profesorado, los Colegios de Doctores y Licenciados desearían intervenir de modo muy activo en esta nueva etapa, en la que podrían brindar a las administraciones educativas una importante colaboración. En concreto, podrían desarrollar, de común acuerdo con las instituciones, las siguientes funciones:

- Actuar como evaluadores externos durante las prácticas.
- Proponer o seleccionar a los tutores responsables de los profesores noveles.
- Participar e incluso organizar el prácticum en los centros privados y privados concertados.
- Organizar actividades de formación permanente para temas relacionados con la práctica profesional o la deontología.

De lo que hemos dicho hasta ahora se deduce que los colegios profesionales, como miembros del tejido asociativo y, por lo tanto, agentes de la sociedad civil, pueden desempeñar un importante papel en el desarrollo de la profesión docente: fomentado vías de participación, colaborando con las administraciones, etc. Y no podría ser de otro modo, ya que el mundo educativo, como todos los demás ámbitos, necesita la aportación de iniciativas emanadas de la sociedad civil.

A diferencia de lo que muchos creen, la sociedad civil no es el espacio que escapa al control directo del poder político, no es el instrumento para luchar contra un régimen autoritario. Muy al contrario, y tal y como han puesto de manifiesto muchos estudiosos especializados en este tema, la sociedad civil no es una entidad empírica distinta del poder político, sino que es un sistema de valores que se encarna en todas las instituciones –tanto en las públicas como en las privadas– situadas en los diferentes sectores de la vida social. La democracia y el pluralismo de las instituciones políticas son una consecuencia de la existencia y el funcionamiento de la sociedad civil. No hay democracia viable sin sociedad civil.

Desearíamos, pues, que los dirigentes políticos y las administraciones valoraran el potencial de nuestras asociaciones, emanadas directamente del colectivo docente, y mantuvieran un diálogo uido y permanente con ellas: así podrían conocer de cerca el sentir del profesorado sobre las cuestiones que más lo afectan, y recibir sus aportaciones para lograr entre todos un sistema educativo de calidad



# Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria

MARIO MARTÍN BRIS Universidad de Alcalá de Henares(\*)

*El clima de trabajo en las organizaciones educativas ha sido un controvertido motivo de estudio durante la última década en España, desde quienes negaban la conveniencia de su estudio hasta quienes pensaban que era necesario y, además básico para poder plantear acciones de mejora en los centros docentes. Poco a poco se ha ido abriendo camino como uno de los focos preferentes de estudio en el ámbito educativo, unido a conceptos como el de cultura de las organizaciones.*

*Trabajar sobre el clima supone hacerlo sobre dimensiones relevantes de la vida de los centros, así sucede con la participación de la comunidad educativa, comunicación, liderazgo, confianza y otras que pueden presentarse de forma diversa según los contextos. Todas ellas, junto con sus relaciones e interrelaciones, configuran la personalidad de las instituciones y uno de los indicadores más relevantes de la calidad.*

*Así surgen iniciativas desde diversas instituciones universitarias, administraciones e instituciones para estudiar el clima de trabajo en los centros, sus características y repercusiones, así como la forma de incidir en él desde diversos planos, este último enfoque se produce más desde los trabajos realizados a iniciativa de los propios centros.*

*Resulta evidente en este momento el interés y la conveniencia de estudiar el clima de trabajo en las organizaciones educativas, por esa razón, nuestro equipo de trabajo viene haciendo trabajos en esta línea desde 1996, con algunas referencias anteriores y serias continuaciones posteriores.*



**E**ste artículo muestra una parte del estudio realizado por un equipo de profesores entre 1996 y 1998, con la financiación del CIDE (MEC) en virtud de una convocatoria pública para proyectos de investigación (Resolución 6-3-1996).

El estudio se centra en conocer y describir cómo está la participación y clima de trabajo en los centros educativos españoles, para lo que se toma una muestra de centros por provincias que representan diversos ámbitos geográficos y sociales del conjunto de España, en lo que en aquellos momentos se denominaba “Territorio MEC”, esto es, Comunidades Autónomas que aún no tenían las transferencias en educación.

El trabajo incidía en dos aspectos básicos de las relaciones internas en los centros, el clima y la participación, como factores determinantes de la calidad del sistema y elementos íntimamente relacionados que aportan un resultado claramente visible dentro de la institución, y también observado desde fuera de la misma.

Partimos, tanto del derecho y la obligación de participar que tenemos todos los ciudadanos (agentes y usuarios), amparados por la propia Constitución Española, como de una filosofía sobre la actividad educativa en la que algunos elementos como la participación y el clima constituyen principios básicos

*\* En la preparación de este artículo ha colaborado Ana María de las Heras Cuenca, Becaria de Investigación en el Área de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Alcalá de Henares).*

de los microsistemas (centros educativos) con re ejo directo en los propios sistemas educativos de los países, en términos de eficacia y resultados, especialmente en todo lo que tiene que ver con índices de satisfacción.

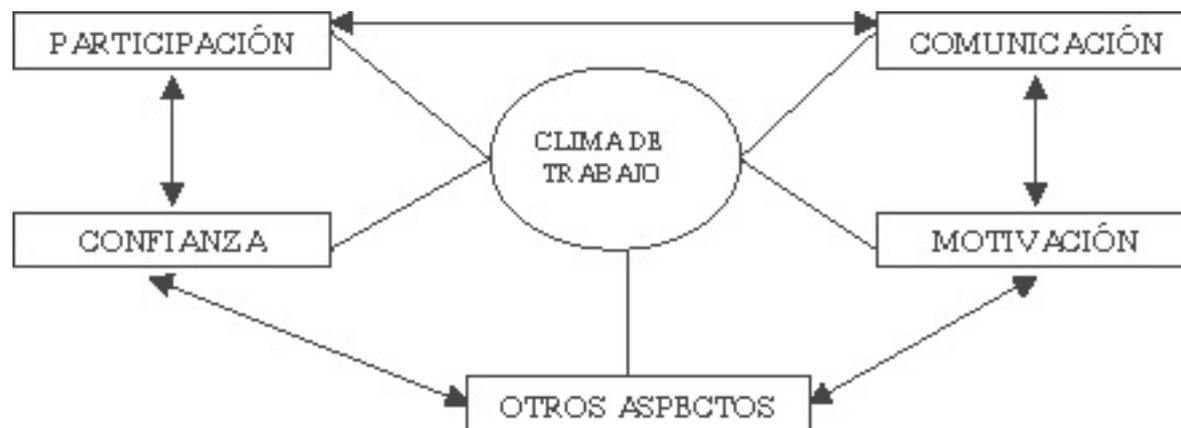
En la L.O.G.S.E. (1990) se señala que “en la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a todos los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales. La madurez de las sociedades se deriva, en muy buena medida, de su capacidad para integrar, a partir de la educación y con el concurso de la misma, las dimensiones individual y comunitaria”.

### SOBRE EL CONCEPTO DE “CLIMA” Y “PARTICIPACIÓN”

La primera consideración que es preciso hacer, se refiere a la convivencia, incluso, necesidad de abordar ambos temas conjuntamente; tanto desde un punto de vista conceptual como si entramos en la descripción de las relaciones y el desarrollo práctico en los centros educativos.

Según una serie de estudios anteriores, y el proceso de preparación del presente estudio, la conclusión era que se identifica el “clima de trabajo” en las instituciones educativas, como un constructo amplio y complejo, configurado por la intervención de una serie de dimensiones relevantes, entre la que destaca de forma muy especial la “participación”.

El constructo resultante quedaba como muestra esta figura:



### Sobre el concepto de participación

Algunos autores (Conway, 1984; Pascual, 1988; Martín, 1998; San Fabián, 1992, entre otros) hablan de un conocimiento “fragmentado y contradictorio”. También es destacable la diferencia de significados sobre participación según el marco teórico y de valores en el que se encuadre, de esta forma, unos inciden más en los aspectos sociales y otros en los organizativos que, unido a los aspectos psicológicos y sociológicos que intervienen, configuran un panorama conceptual realmente complejo.

En general, se considera la participación como un componente de procesos más amplios y, con frecuencia, aparece como una modalidad en cuanto a la toma de decisiones, como dimensión del liderazgo, como parte del estilo democrático... Quizá, el enfoque más frecuente en los últimos tiempos sea considerar la participación como estrategia de intervención, a modo de metodología social. Fernández Enguita (1992) se refiere a la participación como un “término relativo y no un modelo predeterminado y generalizable a cualquier situación”.

En todo caso, parece claro el carácter instrumental que adquiere la participación en la dinámica organizativa y de funcionamiento en los centros escolares, al servicio de la actividad educativa, incluso, de los fines del propio sistema (Martín, 1996). Resulta poco práctico intentar definir lo que es la verdadera participación. Sí es evidente que se trata de uno de los ámbitos más activos y relevantes de la ciencia social, por medio del cual podemos llegar a conclusiones importantes en cuanto a modos de actuar en las organizaciones.

Otro elemento reseñable es la frecuencia con que se aborda el tema participativo en relación con las posibilidades que se derivan de la organización formal del centro y sus estructuras regladas, en la mayor parte de los casos, como consecuencia de la aplicación de normas externas emanadas de las administraciones educativas, o internas, establecidas por el propio centro (Martín, 1995).

En muchos casos, cuando se aborda desde una perspectiva conceptual la participación, se hace más en la línea de justificarla y describir sus efectos, que para llegar al conocimiento interno. Así, la encontramos relacionada con el control, motivación, calidad, eficacia, información, poder, productividad, satisfacción, comunicación, cultura y un largo etcétera.

Esta misma idea la plantea San Fabián (1997) en el estudio publicado por el C.I.D.E., sobre la experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar, donde señala que “el propio concepto de participación se muestra escurridizo y fragmentado en el conjunto de la teoría de la organización”.

Algunos de sus principales enfoques, sus modalidades, sus condiciones grupales y organizativas, sus efectos sobre la satisfacción y la productividad, su relación con la autoridad profesional o los problemas de su implantación en organizaciones burocráticas, han sido tratados por este mismo autor en otros trabajos.

Sobre el concepto de clima

Para aproximarnos al concepto de clima y poder realizar alguna aportación conceptual nueva y, sobre todo, articular propuestas de trabajo en la línea de mejora, es preciso valorar que:

- Se trata de una percepción individual antes que cualquier cosa. Independientemente de las coincidencias que en cada caso pueda haber por parte de los miembros de la organización.
- Se configura colectivamente a partir de actitudes y comportamientos de las personas que desarrollan las diversas actividades desde distintos puestos y misiones.
- Se trata de un concepto multidimensional y globalizador, en el que no caben las simplificaciones ni caricaturas, indicando el tono o ambiente de la organización.

Podríamos añadir que:

- El clima es un constructo complejo y cambiante, muy difícil de definir.
- El clima hace referencia siempre a la organización (empresa, centro escolar, etc) por lo que ésta se convierte en la variable fundamental en el proceso de configuración del clima.

También, podríamos decir que:

- Representa la personalidad del centro.
- Tiene carácter de “permanencia” en el tiempo.
- Es sumamente frágil, dándose la circunstancia de que es mucho más difícil crear un buen clima que destruirlo.
- Incide en los resultados, entendidos estos no sólo como resultados académicos (caso en el que deberíamos incorporar la dimensión de “clima

de aula”), sino como resultados en el ámbito de la satisfacción de los trabajadores y usuarios ( de todos los miembros y agentes de la organización), del desarrollo personal y profesional, etc.

En esta misma línea se expresa Zabalza (1996: 273) en el trabajo ya citado, cuando sintetiza e integra las tres orientaciones que diferentes autores realizan en cuanto al clima (objetiva, subjetiva e individual), propone que el clima de una organización:

- Parte y se ve afectado por los componentes objetivos (estructurales, personales y funcionales) de las organizaciones.
- Se construye (es un constructo) subjetivamente: son las personas las que “interpretan” la naturaleza de las condiciones objetivas.
- Esa construcción subjetiva puede analizarse tanto a título individual (como visión personal y distinta de las cosas) como a título colectivo (como visión compartida de las circunstancias organizativas).
- Acaba afectando tanto a las conductas y actitudes individuales como a las colectivas (en este caso, constituyendo una especie de estructura social de normas y expectativas).

Hoy y Claver (1986) presentan una idea del “clima” notablemente integradora en el mismo sentido aquí señalado. Según ellos, el “clima” es:

- Una cualidad relativamente persistente del ambiente escolar.
- Que se ve afectada por elementos diversos de la estructura y funcionamiento de la organización, como por ejemplo, por el estilo de liderazgo que se ejerza en esa organización.
- Que está basada en concepciones colectivas.

Y que influye en la conducta de los miembros de la organización.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación ha consistido en conocer mejor cómo es el clima de trabajo que se vive en los centros educativos públicos de Infantil/Primaria y Secundaria en el ámbito de gestión del M.E.C., las causas que el profesorado de esos centros señalan como determinantes y algunas propuestas/alternativas de actuación formuladas desde los mismos Colegios e Institutos.

En el propio proyecto, nos planteábamos:

1. Conocer cuál es el clima real de trabajo en los centros públicos de Infantil/Primaria y Secundaria.
2. Precisar los elementos, factores y actuaciones (internos y externos) que inciden más claramente en el clima de los centros.
3. Determinar la incidencia de la participación del profesorado en la consecución de un Clima adecuado de trabajo.
4. Identificar las líneas de actuación que más se demandan desde el profesorado para potenciar y optimizar las relaciones de comunicación, participación y mejorar el clima de trabajo en los centros.
5. Conocer el nivel, tipo, ámbitos e intensidad de participación del profesorado en los centros escolares.
6. Precisar los elementos, factores y actuaciones (internas y externas) que inciden más claramente en la participación del profesorado en los centros.
7. Identificar los niveles de satisfacción de los profesores y los elementos con los que se relacionan, en términos de causalidad.

**Algunas precisiones:**

A medida que avanzaba nuestro trabajo y, sobre todo, a partir del seminario que tuvimos con profesores y directivos sobre el mismo tema, se hizo evidente la necesidad de concretar las múltiples dimensiones del clima y agruparlas, quedando unos objetivos referidos a los centros y en torno a:

¿Cómo se está produciendo y cuál es el grado de comunicación?

¿Cuál es el grado de motivación?

¿Cuál es el grado de confianza?

¿Cómo se está produciendo y cuál es el grado de participación?

¿Cómo se inciden otros aspectos como dirección, objetivos, etc.?

Por otro lado, ¿Qué elementos y factores inciden directamente en la comunicación, motivación, confianza y participación en los centros, así como otros órganos, actuaciones y aspectos del Centro?

Finalmente, ¿Cómo podría mejorarse, en opinión del profesorado, el clima de trabajo en los centros, a través de la comunicación, motivación, confianza, participación y otros aspectos?

**METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Se trata de un trabajo realizado en la línea de investigación evaluativa, a partir de un modelo evaluativo, causal e interpretativo, con un componente cualitativo muy marcado, que se apoya en datos fiables científicamente recogidos.

Hemos partido de un cuestionario base con treinta items, que sometido a estudio exploratorio por parte del equipo con varios grupos de profesores, especialmente en un seminario específico, dio como resultado un cuestionario compuesto por 132 items, agrupados en cuatro grandes factores (comunicación, motivación, confianza y participación), que actúan como dimensiones fundamentales del clima de trabajo, así como “otros aspectos” de la organización y funcionamiento de los centros docentes.

Para ello, se aplicaron los cuestionarios a 1024 profesores de diversos centros públicos de Infantil/Primaria y/o Secundaria, que conforman la muestra de nuestro estudio. De ellos, 845 profesores se distribuyen en 78 centros escolares, mientras que el resto, 178 profesores, no manifiestan el centro al que pertenecían. La muestra procede de distintos ámbitos geográficos y tipología de centros. Se trató de realizar un muestreo aleatorio, estratificado y proporcional, en el que se tuvieron en cuenta los siguientes estratos: etapas que se imparten en el centro, número de alumnos matriculados, habitantes de la localidad en la que se ubica el centro, número de profesores en el centro, y si este es rural o urbano.

También se ha considerado el sexo, titulación del profesorado, años de servicio, si ha ocupado cargos directivos o de coordinación y su formación en cuestiones de “clima” de trabajo en centros educativos.

El tratamiento estadístico es fundamental/descriptivo incluye frecuencias y porcentaje de respuesta, con las respectivas medias y desviaciones típicas. Los resultados se presentan en forma de tablas (una general y otras cruzadas, comparando las distintas variables de control con otras cuya relación nos ha parecido de especial relevancia).

Se ha probado la fiabilidad de medida del instrumento completo y de cada una de sus dimensiones mediante el coeficiente de consistencia interna de Cronbach, que ha resultado muy alto (mayor que 0,9).

Es importante señalar que esta investigación puede considerarse continuación y ampliación de otra mucho más modesta que sirvió como Tesis

Doctoral, (Martín 1994) con el título: “Participación y Clima en el ámbito escolar”. En esta ocasión se utilizó un cuestionario notablemente más reducido, con 30 ítems, que se aplicó sólo a miembros del Equipo Directivo de centros públicos (Director/a, Jefe de Estudios y/o Secretario/a), y cuyos resultados han sido recientemente publicados (Martín 1997)

**MODELO DE CUESTIONARIO**

Clima de Trabajo y Participación en la Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación Infantil / Primaria y Secundaria.

La cumplimentación de este cuestionario es siempre voluntaria. El anonimato de las personas y centros que participen en la investigación quedan totalmente garantizados por el equipo de investigación.

En el cuestionario que presentamos, formulamos una serie de preguntas sobre variable que, pensamos, inciden directamente en la configuración del clima de trabajo de los centros.

Los factores (grandes dimensiones) fueron:

- Comunicación. - Motivación. - Confianza. - Participación. - “Otros aspectos”.

La escala de respuesta utilizada fue:

Muy baja/o	Baja/o	Regular	Buena	Alta/o	Muy alta/o
0	1	2	3	4	5

A continuación presentamos las “Grandes Dimensiones o “Factores” (Comunicación, Motivación, Participación, Confianza y Otros Factores) con las subdimensiones utilizadas para construir el cuestionario. Para no alargar excesivamente el artículo y, dado que el trabajo completo se encuentra publicado, sólo detallamos la parte del cuestionario dedicada a “PARTICIPACIÓN”.

**1. COMUNICACIÓN**

- a. Como le parece que se está produciendo la comunicación/traslado de información.
- b. Sobre la rapidez/agilidad en el traslado de la información/comunicación.
- c. Sobre el respeto que existe entre los miembros de la Comunidad Educativa.
- d. Sobre el nivel de aceptación de las propuestas entre los miembros de la Comunidad Educativa.
- e. Sobre la utilidad/funcionalidad de las normas que afectan a la comunicación.
- f. Cómo inciden los espacios y horarios del centro en la comunicación.
- g. Sobre la posibilidad de ocultar información, le parece que se oculta.
- h. ¿Qué razones le parece que son las que conforman la situación que Vd. indica?
- i. ¿Qué actuaciones sugiere como importantes para mejorar el nivel de comunicación en el centro?

**2. MOTIVACIÓN**

- a. Cómo le parece que es el grado de satisfacción existente en el centro.
- b. Cómo le parece que es el grado de reconocimiento del trabajo que se realiza en el centro.
- c. Cómo le parece que percibe el profesorado su prestigio profesional, cómo cree que se valora.
- d. Cómo considera que es el grado de autonomía existente en su centro.
- e. En qué grado le parece que el profesorado se siente motivado en el centro.

- f. ¿Qué razones le parece que son las que conforman la situación que Vd. indica?
- g. ¿Qué actuaciones sugiere como importantes para mejorar el nivel de motivación del centro?

**3. CONFIANZA**

- a. Cómo le parece el grado de confianza que se vive en su centro.
- b. Cómo le parece el grado de sinceridad en las relaciones en su centro.
- c. ¿Qué razones le parece que son las que conforman la situación que Vd. indica?
- d. ¿Qué actuaciones sugiere como importantes para mejorar el nivel de confianza en el centro?

**4. PARTICIPACIÓN**

<b>Cómo le parece que es la participación en las actividades del centro</b>						
4.1. Por parte del profesorado	0	1	2	3	4	5
4.2. Por parte del alumnado	0	1	2	3	4	5
4.3. Por parte de los padres	0	1	2	3	4	5
4.4. Por parte del Ayuntamiento	0	1	2	3	4	5
4.5. Por parte de la Administración Educativa	0	1	2	3	4	5
4.6. Por parte de otros sectores (empresas, asociaciones, etc.)	0	1	2	3	4	5

<b>Sobre la participación en los Órganos Colegiados del Centro (C. Escolar y Claustros)</b>						
4.7. En el Consejo Escolar participan habitualmente sus miembros	0	1	2	3	4	5
4.8. Los profesores participan voluntariamente en el Consejo Escolar	0	1	2	3	4	5
4.9. Asistencia del profesorado al Consejo Escolar	0	1	2	3	4	5
4.10. Asistencia de los profesores a las reuniones del Claustro.	0	1	2	3	4	5
4.11. Participación en las deliberaciones del Claustro	0	1	2	3	4	5
4.12. Participación en la toma de decisiones del Claustro	0	1	2	3	4	5
4.13. Cómo es el nivel de consulta al Claustro desde el equipo directivo en los temas relevantes del centro	0	1	2	3	4	5

<b>Como propicia la participación el profesorado en las deliberaciones y decisiones</b>						
4.14. De sus mismos compañeros	0	1	2	3	4	5
4.15. De los alumnos	0	1	2	3	4	5
4.16 De los padres	0	1	2	3	4	5

<b>Sobre grupos formales e informales del profesorado en el Centro</b>						
4.17. Tendencia del profesorado para formar parte de grupos diversos	0	1	2	3	4	5
4.18. Existencia de grupos formales en el centro (reglamentarios)	0	1	2	3	4	5
4.19. Existencia de grupos informales en el centro (voluntarios)	0	1	2	3	4	5
4.20. Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos formales	0	1	2	3	4	5
4.21. Preferencia del profesorado para incorporarse a grupos informales	0	1	2	3	4	5
4.22. Grado en que ayudan a los grupos formales en las actividades del centro.	0	1	2	3	4	5
4.23. Grado en que dificultan los grupos formales las actividades del centro	0	1	2	3	4	5
4.24. Grado en que ayudan los grupos informales las actividades del centro	0	1	2	3	4	5
4.25. Grado en que dificultan los grupos informales las actividades del centro	0	1	2	3	4	5

<b>Sobre los equipos y reuniones de trabajo del profesorado en su centro</b>						
4.26. Cómo es el nivel de trabajo en equipo en su centro (Ciclo, Departamentos, etc.)	0	1	2	3	4	5
4.27. Cómo valora el desarrollo de las reuniones en su centro	0	1	2	3	4	5
4.28. Cómo considera la formación del profesorado para trabajar en equipo	0	1	2	3	4	5
4.29. Cómo le parece el número/frecuencia de reuniones de su centro	0	1	2	3	4	5

<b>Sobre la coordinación en el centro, cómo le parece que se está produciendo</b>						
4.30. Entre el profesorado (Equipos de Ciclo, Departamentos, etc.)	0	1	2	3	4	5
4.31. Entre el profesorado y los padres	0	1	2	3	4	5
4.32. Entre el profesorado y el equipo directivo	0	1	2	3	4	5
4.33. Entre el profesorado y la Administración Educativa (Inspección, etc.)	0	1	2	3	4	5

**¿Qué razones le parece que son las que conforman la situación que Vd. indica?**  
 -  
 -

**¿Qué actuaciones sugiere como importantes para mejorar el nivel de participación el centro?**  
 -  
 -

**5. “OTROS ASPECTOS”**

- a. Dirección/Gestión/Control.
- b. Respeto/Comprensión/Aceptación.
- c. Contexto/Entorno.
- d. Distribución/Organización/Aprovechamiento de los recursos.
- e. Convivencia/Disciplina/Normas.
- f. Objetivos del centro.
- g. Funcionamiento del centro.
- h. Cómo le parece la implicación en configurar un clima adecuado para el trabajo del centro.
- i. Planificación del centro.
- k. ¿Qué razones le parece que son las que conforman la situación que Vd. indica?
- j. Clima de trabajo del centro.
- l. ¿Qué actuaciones sugiere como importantes para mejorar estos aspectos en el centro?

**RESULTADOS**

**En relación con LA COMUNICACIÓN**

**1.1 RAZONES POSITIVAS Y/O NEGATIVAS**

Claves negativas:

- 1ª Falta de tiempo para dialogar en los centros.
- 2ª Demasiados cambios del profesorado cada año (interinos, etc.)
- 3ª Actitud negativa de algunos compañeros y/o padres.
- 4ª Actitud poco realista de los padres frente a los problemas de sus hijos.
- 5ª Falta de respeto y enfrentamientos entre compañeros y con padres.

Claves positivas:

1ª Ambiente distendido.

2ª Comunicación cuidada.

3ª Buen nivel de coordinación entre el profesorado.

4ª La experiencia docente.

NOTA: Destaca cómo las referencias que se hacen a los aspectos vinculados estrictamente al profesorado, son mucho mayores que las que hacen referencia a los padres; los alumnos, apenas se mencionan.

## 1.2. ACTUACIONES DE MEJORA QUE SUGIEREN

1ª Dejar más tiempo libre (sin clases) a los profesores.

2ª Estabilizar las plantillas de profesores en los centros.

3ª Formar en esta materia al profesorado.

4ª Informar a los padres de cuál es su papel y cómo deben dirigirse al centro.

5ª Que haya sitios agradables para reunirse.

6ª Que se fomente el diálogo abierto.

7ª Que hubiese jornada continuada en los centros.

8ª Buscar fórmulas de comunicación más rápidas con los padres.

9ª Organizar escuelas de padres.

## En relación con la MOTIVACIÓN

### 2.1. RAZONES POSITIVAS Y/O NEGATIVAS

Claves negativas:

1ª Escaso prestigio de su trabajo.

2ª Sentimiento de "soledad".

3ª Escasa consideración de la labor pedagógica, piensan que somos "cuidadores".

4ª Escasa implicación de los padres.

Claves positivas:

1ª Motivación por el trabajo realizado en contacto directo con los alumnos.

2ª Entrega del profesorado a su trabajo.

3ª Buen clima de trabajo en el Claustro.

### 2.2. ACTUACIONES DE MEJORA QUE SUGIEREN

1ª Más respaldo y estímulo desde la Administración Educativa.

2ª Lograr más prestigio y reconocimiento de la labor docente.

3ª Tener más autonomía en el centro.

4ª Conseguir más motivación (ganas de trabajar) en el profesorado.

5ª Más formación permanente por parte del profesorado.

## En relación con la CONFIANZA

### 3.1. RAZONES POSITIVAS Y/O NEGATIVAS

Claves negativas:

1ª Falta de claridad y sinceridad.

2ª Demasiada responsabilidad para el profesorado.

3ª Priman los intereses individuales.

4ª Actitud negativa de los padres.

Claves positivas:

1ª Confianza en el equipo de profesores.

2ª Confianza en el equipo directivo.

### 3.2. ACTUACIONES DE MEJORA QUE SUGIEREN

1ª Más respeto y franqueza entre el profesorado.

2ª Elaborar y desarrollar proyectos comunes (entre toda la comunidad educativa).

3ª Que haya más reuniones informales.

4ª Más actividades formales para el profesorado.

## En relación con la PARTICIPACIÓN

### 4.1. RAZONES POSITIVAS Y/O NEGATIVAS

Claves negativas:

1ª Pasividad y poca implicación del profesorado.

2ª Limitada formación para trabajar en equipo.

3ª Escasa efectividad del trabajo en equipo.

4ª Escasa coordinación entre la práctica con la realidad.

5ª Poca participación y colaboración de los padres.

6ª Desconocimiento sobre la reforma educativa.

7ª Dificultades organizativas.

Claves positivas:

- 1ª El profesorado conoce la realidad de la participación en los centros (las posibilidades y deseos de participación) por parte de toda la comunidad educativa.
- 2ª El profesorado apoya y se responsabiliza de las actividades que se realizan en el centro.

#### 4.2. ACTUACIONES DE MEJORA QUE SUGIEREN

- 1ª Formar grupos de trabajo más operativos.
- 2ª Que la participación sea voluntaria.
- 3ª Plantear objetivos más claros y concretos en las actuaciones que se proponen.

#### En relación con “OTROS ASPECTOS”

##### 5.1. RAZONES POSITIVAS Y/O NEGATIVAS

Claves Negativas:

- 1ª El profesorado no está contento, se siente desmotivado.
- 2ª Los padres colaboran poco en el centro y con los profesores.
- 3ª No se cree suficiente en la enseñanza pública.
- 4ª Existe cierta sensación de “no complicarse la vida”, de “dejar hacer”.
- 5ª Demasiados “papeles” y trabajo administrativo en el centro.
- 6ª Falta de coordinación y trabajo en equipo entre el profesorado.
- 7ª No se aprovechan debidamente los recursos internos y externos.

Claves positivas:

- 1ª Dedicación del profesorado.
- 2ª Dedicación del equipo directivo.
- 3ª El profesorado busca la forma de trabajar más a gusto.

##### 5.2. ACTUACIONES DE MEJORA QUE SUGIERE

- 1ª Más apoyo de la Administración al profesorado.
- 2ª Más apoyo de la Administración a la Escuela Pública.
- 3ª Se necesita más comunicación y debate de los temas en los centros.
- 4ª Se necesita más autonomía para abordar los problemas con los alumnos difíciles.
- 5ª Es preciso más comprensión entre los compañeros.
- 7ª Es preciso reducir el número de reuniones y hacerlas más breves.
- 6ª Hay que conocer mejor la normativa, especialmente la L.O.G.S.E. y L.O.P.E.G.C.E..
- 9ª Los padres deben interesarse además de por las notas de sus hijos, por los demás alumnos y profesores.
- 8ª Es necesario pensar más en los intereses y posibilidades de los alumnos.
- 11ª Hay que programar actividades de forma que impliquen a otras personas (profesores, padres, etc.)
- 10ª Hay que trabajar más en equipo y formar para ello.

#### CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

En este apartado vamos a señalar brevemente las conclusiones más relevantes que se desprenden de la investigación realizada, sin entrar en la información que se podría obtener del estudio en profundidad de las más de 150 variables utilizadas en el estudio y que, pensamos, podría ser objeto de un trabajo posterior más profundo y extenso.

La primera y fundamental es que, según la opinión del profesorado la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, de centros públicos ubicados en el ámbito de gestión directa del M.E.C., el clima de trabajo en los centros escolares podemos considerarlo BUENO, con reservas. La valoración global realizada de todas las respuestas, siguiendo la escala propuesta en la investigación (Muy bajo, Bajo, Regular, Bueno, Alto, Muy Alto), nos muestra cómo sólo le falta una décima para llegar el valor 3 que indicaría BUENO (2,8955).

Si analizamos cada uno de los factores que hemos propuesto como determinantes del Clima, vemos que el mejor valorado es CONFIANZA con (3,0924), seguido de COMUNICACIÓN (3,0813), situándose en el nivel más bajo la PARTICIPACIÓN (2,6391), seguido de la MOTIVACIÓN (2,6696) y los OTROS ASPECTOS (2,9952), entre los que se incluyen variables muy distintas que conviene analizar de forma diferenciada.

Es importante señalar que globalmente NO SE LLEGA A LA VALORACIÓN DE BUENO/A que significaría la mitad de la escala, aunque queda muy cerca.

En términos generales, se considera más negativo la participación/colaboración/... de los padres y Administración Educativa, esto es, los aspectos que

tienen que ver con lo que se considera ámbito externo al centro. Sin embargo, los relacionados con la participación/colaboración/... de los profesores entre sí, y de éstos con el equipo directivo, etc, son los más positivos, teniendo que ver con lo que se considera ámbito interno al centro.

Las valoraciones claramente más bajas son las que se refieren a los puntos que indican el reconocimiento/valoración/... del profesorado que se produce desde la Administración Educativa y Socialmente.

En definitiva, bajo reconocimiento del trabajo que realiza el profesorado en los centros.

Como dato significativo, debemos señalar que, las preguntas que se refieren a la “Opinión del profesorado sobre el papel/actuación de la Administración Educativa”, son las que aparecen más altas en ausencia de respuestas (valores perdidos, ej. Items 1.11. y 2.6.). Llama más la atención dado el nivel de respuesta en todo el estudio y, consiguientemente, los pocos valores perdidos, esto es, de items no contestados.

Las valoraciones claramente altas, son las que se refieren a puntos que indican la relación entre el profesorado, el equipo directivo y, del equipo directivo con el profesorado.

Destaca también la percepción negativa que tiene el profesorado sobre la incidencia de los grupos formales existentes en los centros, en lo que se refiere a facilitar la tarea y tomar decisiones.

Las preguntas referidas a “Funcionamiento del centro”, “Planificación” y “Cumplimiento de objetivos” registra un nivel de respuesta positiva muy similar, demostrando cierta coherencia y uniformidad en estos ámbitos tan directamente relacionados.

Es muy esclarecedor para el estudio final y la posible toma de decisiones, los resultados de los items referidos a la “Implicación del profesorado y otros sectores, para lograr un clima favorable” (items 5.20 a 5.24), quedando de manifiesto que la menor implicación corresponde a la Administración y a los padres y la mayor implicación corresponde al equipo directivo y al profesorado, en este orden.

Resulta especialmente interesante comparar la opinión general que se expresa sobre el “Clima de trabajo en su centro”, pregunta hecha de forma directa al final del cuestionario, y la síntesis del estudio en forma de Media.

Pregunta concreta sobre el “Clima del centro”.....3,17  
 Síntesis del estudio/investigación.....2,89

Observamos una opinión general más “generosa”, de lo que resulta cuando vamos precisando algunos aspectos que inciden en el clima de trabajo de los centros.

Finalmente, destacar la escasa formación que ha recibido el profesorado sobre este tema (Clima), lo escasa que considera que es la oferta de cursos y actividades sobre Clima de Trabajo en los centros educativos, y cómo se demanda más formación en este campo.

TENDENCIAS DE VALORACIÓN para cada factor de los señalados como determinantes del Clima de Trabajo en los Centros.

<b>En cuanto a la COMUNICACIÓN</b>	
Dimensiones	Tendencia
1.Cómo le parece que se está produciendo la comunicación/traslado de información: Destaca positivamente, “Del equipo directivo al profesorado”. Destaca negativamente, “De la Administración Educativa al centro”.	Buena-Alta
2. Sobre la rapidez/agilidad en el traslado de la información/comunicación: Destaca positivamente, “Entre miembros del equipo directivo”. Destaca negativamente, “Entre el centro y la Administración”.	Buena-Alta

Dimensiones	Tendencia
3. Sobre el respeto que existe entre los miembros de la Comunidad Educativa: Destaca positivamente, “Del equipo directivo a los profesores”. Destaca negativamente, “De los alumnos al profesorado”.	Buena-Alta
4. Sobre el nivel de aceptación de las propuestas entre los miembros de la Comunidad educativa: Destaca positivamente, “De los profesores al Equipo Directivo” y “De los profesores a los alumnos”. Destaca negativamente, “De los padres al profesorado”.	Buena-Alta
5. Sobre la utilidad de las normas que afectan a la comunicación: Destaca positivamente, “Las normas que se fijan en el centro”. Destaca negativamente, “Las que vienen de la administración”.	Regular- Buena
6. Como inciden los espacios y horarios del centro en la comunicación: No hay diferencias notables entre los ítems	Regular- Buena

**NOTA:**

En este factor, una de las subdimensiones, la que se refiere a “Ocultar información” con sus tres ítems, es la que hemos referido anteriormente como, deficiente en su formulación, por lo que ha sido excluida del estudio general. En todo caso, después de analizadas las respuestas, podemos concluir que el profesorado opina que no se oculta información, aunque de los tres ítems, el de más baja valoración es el que se refiere a la ocultación de información desde la Administración.

<b>En cuanto a la MOTIVACIÓN</b>	
Dimensiones	Tendencias
1. Cómo le parece que es el grado de satisfacción existente en el centro: Destaca positivamente, “El Equipo Directivo con el profesorado”. Destaca negativamente, “Los profesores con los resultados”	Regular-Buena
2. Cómo le parece que es el grado de reconocimiento del trabajo que se realiza en el centro: Destaca positivamente, “Sobre su propia tarea”. Destaca negativamente, “La Sociedad hacia sus profesores”.	Regular-Buena
3. Cómo le parece que percibe el profesorado su prestigio profesional (cómo cree que se le valora) Destaca positivamente, Ninguno. Destaca negativamente, “A nivel social en general”.	Regular-Buena
4. Cómo considera que es el grado de autonomía existente en su centro: Destaca positivamente, “Autonomía pedagógica”. Destaca negativamente, “Autonomía económica” y “Autonomía de gestión”.	Regular-Buena
5. En qué grado le parece que el profesorado se siente motivado en el centro: Destaca positivamente, “Con su trabajo de aula”. Destaca negativamente, “Relaciones con la Administración Educativa” y “Relaciones externas”.	Regular-Buena

<b>En cuanto a la CONFIANZA</b>	
Dimensiones	Tendencia
1. Cómo le parece que es el grado de confianza que se vive en su centro: Destaca positivamente, “Entre miembros del equipo directivo”. Destaca negativamente, “Entre el centro y la Administración”.	Buena-Alta
2. Cómo le parece que es el grado de sinceridad en las relaciones en su centro: Destaca positivamente, “Entre miembros del equipo directivo” Destaca negativamente, Ninguno	Buena-Alta

<b>En cuanto a la PARTICIPACIÓN</b>	
Dimensiones	Tendencias
1. Cómo le parece que es la participación en las actividades del centro: Destaca positivamente, “Por parte del profesorado”. Destaca negativamente, “Por parte de la Administración Educativa”, “De otros sectores”	Regular-Buena
2. Sobre la participación en los Órganos Colegiados del centro (Consejo Escolar y Claustro): Destaca positivamente, “Asistencia de profesores al Claustro”. Destaca negativamente, Ninguno.	Buena-Alta
3. Cómo propicia la participación el profesorado en las deliberaciones y decisiones: Destaca positivamente, “De los compañeros”. Destaca negativamente, “De los padres”.	Regular-Buena
4. Sobre grupos formales e informales en el centro: Destaca positivamente, Ninguna. Destaca negativamente, “Dificultan los grupos formales”.	Regular-Buena
5. Sobre los equipos y reuniones de trabajo del profesorado en su centro. Destaca positivamente, Ninguno. Destaca negativamente, “Formación de los profesores para el trabajo en equipo”.	Regular-Buena
6. Sobre la coordinación en el centro: Destaca positivamente, “Entre profesores y equipo directivo”. Destaca negativamente, “Entre profesores y Administración Educativa”.	Regular-Buena

<b>En cuanto a OTROS ASPECTOS</b>	
Dimensiones	Tendencias
1. Dirección/Gestión/Control en su centro: Destaca positivamente, “Método de gestión” y “Método de dirección”. Destaca negativamente, Ninguno.	Buena-Alta
2. Respeto/Comprensión/Aceptación: Destaca positivamente, “La aceptación entre los profesores”. Destaca negativamente, Ninguno.	Buena-Alta
3. Contexto / Entorno: Destaca positivamente, “Conocimiento del Contexto”. Destaca negativamente, Ninguno.	Buena-Alta
4. Distribución/Organización/Aprovechamiento de recursos: Destaca positivamente, “Recursos humanos”. Destaca negativamente, Ninguno.	Buena-Alta
5. Convivencia/Disciplina/Normas: Destaca positivamente, “Nivel de convivencia”. Destaca negativamente, Ninguno.	Buena-Alta
6. Cumplimiento de los Objetivos del centro.	Buena-Alta
7. Cómo es el Funcionamiento del Centro.	Buena-Alta
8. Cómo le parece la implicación en configurar un clima adecuado para el trabajo en el centro: Destaca positivamente, “Por parte del equipo directivo”. Destaca negativamente, “Por parte de la Administración Educativa” y “Por parte del profesorado”.	Regular-Bueno
9. Cómo es la Planificación del centro.	Buena-Alta
10. Cómo es el Clima de trabajo del centro.	Buena-Alta

## MÁS ALLÁ DE LAS CONCLUSIONES

Sobre la participación del profesorado, en lo que podríamos denominar “más allá del estudio”, esto es, desde las inferencias que pueden hacerse tanto de los datos como de las aportaciones cualitativas, podemos apuntar con claridad varias cuestiones:

- La concreción de la participación en las instituciones educativas, depende muy directamente de la posición que al respecto adopten los profesores. Dicho de otra forma, el profesorado incide directamente en la práctica participativa de los centros.
- No existe un modelo participativo definido como propio en los centros educativos. Las instituciones educativas asumen un modelo general que “aplican” en sus contextos sin la necesaria re exión y adaptación.
- La “práctica participativa” en los centros educativos, tiene mucha relación con las concepciones participativas de los directivos y profesores.
- El profesorado no se implica suficientemente en el desarrollo de un modelo participativo, incluso, en ocasiones, dificulta la participación de otros agentes y usuarios.

**NOTAS FINALES:**

1. Este estudio tiene varios antecedentes de investigación, destacando la Tesis Doctoral “Participación y clima en el ámbito escolar” (Martín Bris, M.,1994) y ha tenido continuación en dos estudios realizados por la CAM, “Clima de trabajo y eficiencia de centros docentes” (Martín Bris, M., 2003) y otro sobre “Participación de padres a nivel municipal y de los centros” (Martín Bris, M., 2005) para la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha, reseñados en la bibliografía.

2. En esta publicación aparece el equipo completo de la investigación y los demás coautores de la publicación.

MARTIN BRIS, M. y otros (1999): Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros educativos. Ed. U. de Alcalá - MEC Madrid

**BIBLIOGRAFÍA**

CARNICERO, P. (2001). Gobierno, participación y control de los centros educativos. Evaluación de los Consejos Escolares de Centro. Departamento de Didáctica y Organización Educativa, Universidad de Barcelona (tesis doctoral, documento policopiado)

GAIRÍN, J. (2004): “Los proyectos educativos de ciudad. El caso de “Barcelona, ciudad educadora”.. En GAIRÍN, J. y DRADER, P. (coord.): Organización y gestión de centros educativos. Barcelona, Praxis, págs 101-120.

MARTÍN BRIS, M. (1994). Participación y clima en el ámbito escolar. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

MARTIN BRIS, M. y otros (2003): Clima de trabajo y rendimiento: relaciones causales. Ed. U. de Alcalá. Madrid

MARTÍN BRIS, M. y equipo (2005). Participación de los padres y madres de alumnos en ámbito municipal y de los Centros escolares. Toledo. Consejo Escolar de Castilla – La Mancha.

SAN FABIAN MAROTO, J. L.(1994a). “Participar más y mejor”. En Cuadernos de Pedagogía, nº 224, abril: 70-71.

SAN FABIAN MAROTO, J. L.(1994b). “La participación”. En Cuadernos de Pedagogía, nº 222, febrero, pp: 18-21.

SANTOS GUERRA, M. A.(1997). El crisol de la participación. Estudio etnográfico sobre la participación en consejos escolares de centro. Madrid, Escuela Española.

**AUTOR DEL ARTÍCULO:** MARIO MARTÍN BRIS [mario.martin@uah.es](mailto:mario.martin@uah.es) UNIVERSIDAD DE ALCALÁ . PROFESOR DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

**Breve currículum profesional:** Estudios:- Diploma en Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid; Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid; Dr. en Ciencias de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

Responsabilidades Actuales: Profesor Titular en la Universidad de Alcalá (Madrid). Departamento de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Director del Departamento de Educación. Miembro del Consejo de Gobierno de la Universidad de Alcalá

Miembro del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha. Miembro de la Comisión Ministerial sobre Metodologías Docentes en la Universidad (Secretaría de Estado de Universidades/MEC). Director del Programa de Doctorado en Educación: La Acción Educativa, Perspectivas Histórico-Funcionales.

Director del Master en Educación: Planificación, Innovación y Gestión de la Práctica Educativa. Director del Master en Educación: Gestión y Evaluación de Instituciones Educativas. Director del Master en Formación de Formadores Sociolaborales. Coordinador pedagógico en otros Master

Docencia Actual en Pre-Grado (Magisterio y Psicopedagogía)

Profesor de las asignaturas: . Organización Escolar; . Evaluación de Centros y Programas; . Diseño y Desarrollo Curricular

Docencia Actual en Post-Grado

Profesor en varios programas de Doctorado en España y otros países. Planificación como recurso de innovación y cambio

# La participación del profesorado en los órganos de gobierno de los centros docentes

J. Fernando González Granda. Inspector de Educación. Doctor en Ciencias de la Educación

## Resumen:

El presente trabajo pretende acercarse al análisis de la participación social en los colegios de Educación Primaria centrándose fundamentalmente en la participación del profesorado en los órganos de gobierno de los centros docentes.

Para ello hemos prestado atención a las valoraciones que los propios profesores realizan de diversos aspectos como son el cumplimiento de sus competencias por parte del claustro de profesores, la valoración que los docentes hacen de su propia participación y el nivel de satisfacción que manifiestan tener en dicha participación en el centro.

Por otro lado, se analizan las actas del consejo para conocer las intervenciones del profesorado. Mediante la técnica de observación participante, se señalan las actitudes que manifiestan los docentes en sus reuniones, la información y conocimiento que manifiestan tener de los temas tratados, así como la cordialidad y trato agradable y facilitador en las sesiones del consejo.

Las posibilidades reales de participación del profesorado en sus centros también son analizadas por expertos en educación (profesorado, inspectores/as de educación, equipos directivos y padres/madres). Se valora, asimismo, por parte de dichos expertos, las mejoras a introducir en el sistema de participación del profesorado en orden a incrementar tanto el buen funcionamiento del centro como la calidad de la educación.



## 1. INTRODUCCIÓN.

La Constitución Española de 1978 señala en su artículo 27.5 que *los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con participación de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes*, indicando en el apartado 7 de dicho artículo que tanto *los profesores como los padres y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos*.

Derechos que, con diversa fortuna, se han ido desarrollando a lo largo de más de dos décadas de legislación <sup>1</sup>.

La participación en educación, reconocida en nuestra normativa básica, la hemos analizado (González Granda: 2004a) en el ámbito de la Educación Primaria. Participación que, como es obvio, es ejercida por los diferentes sectores que componen la comunidad educativa y en distintos órganos de gobierno.

Hemos analizado, asimismo, la valoración que de su participación realizan las asociaciones de padres y madres (González Granda: 2005a).

También hemos prestando especial atención a la participación del profesorado (González Granda: 2004c) y de las familias (2005b).

Nos hemos acercado a los consejos escolares como órganos de participación, a través de las valoraciones que del mismo realizan sus miembros (González Granda: 2004d).

La “vida” del consejo escolar ha sido analizada por observadores participantes en él (2004b).

Como ya hemos señalado con anterioridad (González Granda: 2006), nuestro trabajo supone un complemento a estudios anteriormente realizados, (Fernández Enguita: 1993; Gil Villa: 1995; Martín-Moreno Cerrillo: 200, 2001 y 2004; Santos Guerra: 1997).

(Footnotes)

<sup>1</sup> Las normas básicas a las que hacemos referencia son la Ley Orgánica 5/1990, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, por la que se regula el Derecho a la Educación (LODE), la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de La Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, la Ley Orgánica 9/2002 (LOPEG), de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE) y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE).

En este caso consideramos que puede ser de gran interés conocer la valoración que el propio profesorado realiza del cumplimiento de las competencias que tiene encomendadas el órgano de gobierno específico de su participación que es el claustro de profesores. Asimismo, La valoración que los docentes realizan de su propia participación en el centro en el que desarrollan su labor profesional es otro indicador de interés en el análisis del hecho participativo. Otro aspecto que consideramos de importancia se refiere al nivel de satisfacción que dicho profesorado tiene en su participación en el centro.

El profesorado desarrolla, asimismo, su derecho a la participación, aunque de manera representativa, a través del consejo escolar del centro. Pensamos que conocer “la vida” de dicho órgano de gobierno y la participación en el mismo de los representantes del profesorado pueden ayudarnos a profundizar en el hecho participativo. Nos acercamos a dicho conocimiento a través del análisis documental y la observación participante en el órgano de gobierno. Por otro lado la intervención de expertos en educación valorando tanto las posibilidades reales de participación que el profesorado tiene en sus centros como los cambios y mejoras a introducir en el sistema de participación del profesorado en orden a incrementar tanto el buen funcionamiento del centro como la calidad de la educación.

## **2. METODOLOGÍA.**

Nos hemos acercado a la participación del profesorado en los órganos de gobierno de los centros docentes desde distintas ópticas y metodologías.

Con la técnica del cuestionario hemos recogido la valoración que el profesorado realiza de su propia participación en los órganos de control y gestión de los colegios de Educación Primaria.

Hemos realizado el análisis documental de las actas del consejo escolar, así como las intervenciones del profesorado en el mismo mediante la observación participante de uno de sus miembros. Dicho observador ha prestado atención a la actitud del profesorado, así como su nivel de información y conocimiento, observado a través de sus intervenciones.

Distintos expertos en educación (profesorado, equipos directivos, familias e inspectores de educación), han emitido informes sobre diversos aspectos de la participación del profesorado en los centros, tanto en lo que se refiere a sus posibilidades reales de participar como los cambios y mejoras a introducir en el sistema de participación del profesorado en orden a incrementar tanto el buen funcionamiento del centro como la calidad de la educación.

## **3. VALORACIONES DEL PROFESORADO SOBRE SU PARTICIPACIÓN EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO.**

### ***3.1. El cumplimiento por parte del claustro de profesores de las competencias que la normativa le asigna.***

En nuestro trabajo hemos solicitado del profesorado, como ya hemos señalado, que nos indique su opinión respecto al nivel de cumplimiento por parte del claustro de profesores de las competencias que la normativa le atribuye.

Con tal objetivo se proponían veinticuatro competencias y se proporcionaba una escala para las respuestas de 1 a 9 puntos. El 1 significa que el claustro no cumple la competencia y el 9 que la cumple al máximo.

El recorrido de la valoración que el profesorado realiza de las veinticuatro competencias propuestas del claustro de profesores tiene un máximo de 7,66 puntos y un mínimo de 5,45, en la escala referida

Podemos decir, por tanto, que los docentes valoran positivamente el cumplimiento de sus competencias por parte del claustro de profesores.

La competencia que mejor cumplen los claustros de profesores, según criterio de los profesores y profesoras que respondieron a los correspondientes ítems, es la de elegir a sus representantes en el consejo escolar, con una puntuación media de 7,66 puntos.

La segunda de sus funciones que mejor cumple es la que se refiere a aprobar los proyectos curriculares de etapa del centro, con una valoración similar a la anterior de 7,60 puntos.

Los distintos aspectos de competencias del claustro relacionados con la programación general anual, (formular al equipo directivo propuestas para su elaboración, aprobar, analizar y evaluar sus aspectos docentes), se sitúan entre las diez competencias que mejor cumplen los claustros.

La planificación general de las sesiones de evaluación y aprobar los criterios para la elaboración de los horarios de los alumnos son otras obligaciones del claustro que tienen un mejor nivel de cumplimiento (con puntuaciones respectivas de 6,97 y 6,71 puntos).

Respecto a los proyectos curriculares ya señalados, entre las diez competencias mejor valoradas, se encuentran también las referidas al establecimiento de criterios pedagógicos para su elaboración y evaluación.

En el extremo contrario, y con la menor valoración, se encuentra la competencia de promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la

investigación pedagógica, con una puntuación media de 5,45 puntos. Siguiéndole en orden creciente de cumplimiento, la competencia de coordinar las funciones referentes a la orientación, con valoración de 5,53 puntos.

Relacionadas con la competencia menos valorada en su cumplimiento se encuentra la referida a la participación en la planificación de la formación del profesorado en el centro, con valoración también inferior a seis puntos (5,75).

La competencia de analizar y valorar trimestralmente la situación económica del centro es la tercera menos valorada en su cumplimiento, con 5,66 puntos.

COMPETENCIAS DEL CLAUSTRO DE PROFESORES	MEDIA	DESVIACIÓN
1. Elegir a sus representantes en el consejo escolar	7,66	2,08
2. Aprobar los proyectos curriculares	7,60	1,85
3. Aprobar aspectos docentes de la programación general antes de su presentación al consejo escolar	7,46	1,99
4. Aprobar la planificación general de las sesiones de evaluación	6,96	2,14
5. Analizar y evaluar los aspectos docentes de la programación general anual	6,92	1,95
6. Evaluar los aspectos docentes de la programación general anual	6,87	2,06
7. Establecer criterios para la elaboración de los proyectos curriculares de etapa	6,77	1,99
8. Aprobar los criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios de los alumnos	6,71	2,29
9. Conocer las candidaturas a la dirección	6,71	2,83
10. Formular al equipo directivo propuestas para la elaboración de la programación general anual	6,67	2,04
11. Evaluar los proyectos curriculares	6,62	2,26
12. Analizar y evaluar los aspectos docentes del proyecto educativo	6,60	2,05
13. Aprobar los criterios para la elaboración de los horarios de los profesores	6,54	2,33
14. Analizar y evaluar los resultados de la evaluación que del centro realice la administración	6,41	2,02
15. Coordinar las funciones de la evaluación y recuperación de los alumnos.	6,36	2,14
16. Coordinar las funciones referentes a la tutoría	6,35	2,14
17. Analizar y valorar la evolución de rendimiento escolar general del centro	6,29	2,31
18. Formular al equipo directivo propuestas para la elaboración del proyecto educativo	6,24	2,07
19. Conocer las relaciones del centro con las instituciones de su entorno	6,08	2,35
20. Conocer los programas presentados por los candidatos a directores	5,98	2,98
21. Participar en la planificación de la formación del profesorado del centro	5,75	2,38
22. Analizar y valorar trimestralmente la situación económica del centro	5,66	2,66
23. Coordinar las funciones referentes a la orientación	5,53	2,36
24. Promover iniciativas en el ámbito de la experimentación y de la investigación pedagógica	5,45	2,26

Hemos estudiado, mediante contrastes de medias, si se establecen diferencias entre las opiniones del profesorado respecto a las competencias del claustro de profesores en su relación a diferentes variables.

Encontramos diferencias en función del género en tres competencias. En todos los casos las mujeres dan una mayor valoración al cumplimiento de dichas competencias que los varones. Competencias que se refieren a aspectos de formación e investigación del profesorado, análisis de las evaluaciones que realiza la administración y la valoración de la situación económica del centro.

No hemos encontrado diferencias significativas en ninguna de las veinticuatro competencias propuestas en función de la edad del profesorado ni de su situación administrativa.

No se establecen importantes diferencias en la valoración del cumplimiento de las competencias del claustro de profesores en función de su tiempo de permanencia en el centro, tan sólo en lo que se refiere a la variable relativa al conocimiento de los programas presentados por los candidatos a directores, en el que el grupo de mayor tiempo de permanencia manifiesta que su claustro cumple mejor dicha competencia.

De las veinticuatro competencias propuestas se encuentran diferencias, en función de la titulación académica, en ocho de ellas. En todos los casos los docentes que manifiestan estar titulados como maestros o diplomados universitarios valoran mejor la competencia señalada que sus colegas cuyas titulaciones son las de licenciado, maestro y licenciado, o doctor.

Las competencias a las que nos referimos hacen referencia fundamentalmente a los documentos básicos del centro como son el proyecto educativo, los proyectos curriculares y la programación general anual. En el caso de los proyectos curriculares aquellos cuya titulación es la de maestro valoran mejor las competencias del claustro en lo que se refiere a establecer criterios para su elaboración, su aprobación y evaluación. Del proyecto educativo valora mejor la tarea del claustro de analizar y evaluar los aspectos docentes del proyecto educativo. Analizar y evaluar los aspectos docentes de la programación general anual es otra de las competencias en las que también se encuentran dichas diferencias. También cabe destacar como el grupo de maestros considera que el claustro cumple mejor con la competencia de participar en la planificación de la formación del profesorado del centro, así como la de coordinar las funciones referentes a la tutoría.

Se establecen algunas diferencias entre las valoraciones que los docentes de los centros públicos y privados concertados realizan del cumplimiento de alguna competencia de sus respectivos claustros. Existen determinadas competencias que para los docentes de los centros de titularidad pública cumplen mejor sus claustros de profesores. Se refieren a establecer los criterios para la elaboración de los proyectos curriculares, aprobar los aspectos docentes de la PGA, promover iniciativas en el ámbito de la investigación pedagógica. Por el contrario el profesorado de los centros privados concertados considera que sus claustros cumplen mejor que los de los públicos las competencias de coordinar las funciones referentes a la orientación y a la tutoría y el análisis y evolución del rendimiento escolar general del centro.

No hemos encontrado diferencias significativas respecto a ninguna de las veinticuatro competencias propuestas en función del número de unidades del centro y el que éste sea rural agrupado o no.

El tener experiencia como director o directora tampoco parece ser un elemento diferenciador en lo relativo a la valoración que los profesores y profesoras que responden al ítem consideran es el cumplimiento de las competencias del claustro de profesores. Otro tanto podemos señalar, de la experiencia como jefe de estudios y la de secretario.

No encontramos, asimismo, diferencias entre las respuestas dadas al cumplimiento de las competencias por parte del claustro de profesores según que los profesores y profesoras que responden al ítem tengan o no experiencia como tutores.

La jornada del centro, bien sea ésta continua o partida, no es un elemento diferenciador de la valoración del profesorado respecto al cumplimiento de las competencias del claustro.

### 3.2. Valoración de la participación del profesorado.

También hemos demandado al profesorado entrevistado en nuestro trabajo que nos manifestase su valoración respecto a las posibilidades de participación que considera tiene tanto en el claustro de profesores como en el consejo escolar del centro. Y ambas valoraciones realizadas desde la óptica de lo que consideran sucede en el centro escolar en el que ejercen sus funciones y lo que acaece en otros centros.

En una escala de cuatro valores “muy deficiente”, “insuficiente”, “buena” y “muy buena”, a la que se asigna, su caso, valores de 1 a 4 puntos (de menor a mayor valoración) ha sido valorada por el profesorado su propia participación en los órganos de gobierno. Valoración que la sitúa en 2,93 puntos en el claustro de profesores y de 2,87 puntos en el consejo escolar.

Más de la mitad de los profesores que responden al ítem consideran la participación en el claustro de los profesores y profesoras como “buena”. Dos de cada diez de ellos piensan que esta participación es “insuficiente” (19,3%). Semejante a los que la valoran como “muy buena” (21,3%). Media, mediana y moda se sitúan en el valor de “buena”.

En el caso de la opinión que el profesorado tiene sobre su participación en el consejo escolar de su colegio podemos señalar que de cada diez respuestas seis se inclinan por una valoración de “buena”. Mientras que el 18,1% considera que dicha participación es “insuficiente”, el 16,7% la valora como “muy buena”.

Por lo que respecta a la valoración que los profesores y profesoras realizan sobre la participación del colectivo docente en otros colegios distintos al propio desde el que responde podemos señalar que en la escala referida de 1 a 4 puntos, a la participación en el claustro de profesores le otorgan 2,85 puntos y en el consejo escolar 2,70.

PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES/AS	EN PROPIO COLEGIO		EN OTROS COLEGIOS	
	Media	Desvía	Media	Desvía
1. En el claustro	2,93	0,76	2,85	0,50
3. En el consejo escolar	2,87	0,74	2,70	0,57

**3.3. Nivel de satisfacción del profesorado en relación con la participación.**

Elemento de interés es conocer, asimismo, el nivel de satisfacción del profesorado en relación con la participación en el centro tanto en lo que se refiere a la satisfacción personal, como a la del resto de profesores y profesoras del propio colegio y la de los docentes de otros colegios.

Para conocer dicha valoración se ha propuesto una escala de cuatro valores “muy bajo”, “escaso”, “bastante alto” y “muy alto”, a las que asignamos, en su caso, valores de 1 a 4 puntos.

Los profesores consideran que su nivel de satisfacción en la participación es “bastante alto” en el 64,1% de los casos. Para un importante 20,3% su nivel satisfacción es “escaso”. Están muy satisfechos el 11,6% y muy poco satisfechos el 3,8%. Mediana y moda están en el valor de satisfacción de “bastante alto”, y un poco inferior la media.

Seis de cada diez profesores piensan que el nivel de satisfacción de sus colegas del mismo colegio es “bastante alto”, y el 26,4% “escaso”. Casi uno de cada diez le otorga un valor de “muy alto”. Mediana y moda también en este caso tienen valores de “bastante alto”, estando la media muy próxima a este valor.

La valoración que se realiza sobre el nivel de satisfacción del profesorado de otros colegios aumenta significativamente para el valor de “escaso” respecto a los casos anteriores. La opción de “bastante alto” se elige en un porcentaje similar a los anteriores (57,4%). Mediana y moda siguen estando en el valor de “bastante alto”, descendiendo algo la media.

Para contrastar los niveles de satisfacción de las tres propuestas realizadas “el mío propio”, “el de otros profesores de mi colegio” y “el de los profesores de otros colegios” proporcionamos los estadísticos más significativos y establecemos el correspondiente contraste de medias.

NIVEL DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO EN LA PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO	MI SATISFACCIÓN PERSONAL	SATISFACCION DEL PROFESORADO DE MI COLEGIO	SATISFACCION DEL PROFESORADO DE OTROS CENTROS
Media	2,84	2,75	2,68
Desviación	0,67	0,67	0,62

Se establecen diferencias, a nivel de significación de 0,01 de la satisfacción en la participación que manifiestan tener los profesores en “su caso personal” respecto al que consideran tienen “los profesores de su colegio”, en el sentido que se considera menor la satisfacción de estos últimos.

**3.4. Órganos de gobierno como cauces de participación.**

Los órganos de gobierno de los centros de educación primaria, además de las diferentes perspectivas desde las que venimos analizándolos en este trabajo, pueden ser considerados como cauces de participación.

Para las respuestas se ha establecido una escala de cuatro valores: “nada adecuado”, “poco adecuado”, “bastante adecuado” y “muy adecuado”. En su caso se les asignan valores de uno a cuatro puntos.

Para casi siete de diez profesores que responden a la pregunta el consejo escolar del propio centro resulta ser un órgano de gobierno “bastante adecuado” como cauce de participación. La importancia máxima se la dan el 13,4% de las respuestas. Semejante porcentaje, el 14,3%, lo considera “poco adecuado”. Media, mediana y moda tienen un valor de “bastante adecuada”.

También en este caso seis de cada diez profesores y profesoras consideran como “bastante adecuado” el claustro de profesores como cauce de participación. Una cuarta parte lo valoran como “muy adecuado”. Eligiendo la opción de “poco adecuado” el 11,3% del profesorado.

Los profesores y profesoras que responden a nuestro cuestionario valoran de manera diferente (con probabilidad del 99% y un grado de significación de 0,01) el claustro de profesores como cauces de participación según se refieran a los del propio colegio o a los de otros colegios. Y en ambos casos en el sentido de que se valoran más adecuadamente los del propio colegio.

**4. FUNCIONAMIENTO DE LOS CONSEJOS ESCOLARES.**

Consideramos en este punto de gran importancia analizar desde otras perspectivas, y con otra metodología, otros aspectos del desarrollo de la “vida” de los consejos escolares.

Para ello hemos elegido 25 colaboradores, miembros de otros tantos consejos, cuya cualidad más significativa era la de su cualificación técnica para poder llevar a cabo las complejas tareas que les asignábamos. Se les dieron instrucciones precisas. Su tarea deberían realizarla como consejeros, con la máxima discreción y objetividad. Deberían, asimismo, proporcionar los resultados anónimamente.

Por ello consideramos adecuado utilizar, al menos en parte del presente trabajo, la observación participante<sup>1</sup>, técnica cualitativa de investigación.

Fueron cumplimentados un total de 14 protocolos.

Nuestros colaboradores deberían utilizar documentación oficial del centro y cinco actas del consejo, elegidas al azar, de las reuniones celebradas durante los tres últimos cursos.

Las referidas actas del consejo serían analizadas por nuestro colaborador contabilizando el número de intervenciones de los distintos sectores y consejeros, en relación con las 22 competencias del órgano colegiado, señaladas en el artículo 21 del Real Decreto 82/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria.

En lo que se refiere a la composición de los consejos observados podemos señalar que 77 vacantes al consejo de los profesores han sido elegidos 72, que suponen el 93,51% del total.

NÚMERO DE COMPONENTES DEL CONSEJO	SEGÚN NORMATIVA	ELEGIDOS	% DE ELEGIDOS RESPECTO A ELEGIBLES
Profesores	77	72	93,51

**4.1. Análisis de actas.**

**4.1.2. Intervenciones según consejeros.**

En los protocolos de análisis de actas se contabilizan hasta 1890 intervenciones del conjunto de consejeros. Correspondiendo al profesorado el 16,98% de las intervenciones.

INTERVENCIONES DE CONSEJEROS/AS	Nº INTERVENCIONES	% DEL TOTAL DE INTERVENCIONES
Director	499	26,41
Jefe estudios	276	14,60
Secretario	213	11,27
Profesores	321	16,98
Padres	389	20,58
Alumnos	58	3,07
Repres. Ayuntamiento	80	4,23
PAS	54	2,86
<b>TOTAL</b>	<b>1890</b>	<b>100,00</b>

**4.1.2. Profesorado.**

Los representantes de los profesores y profesoras en el consejo escolar es un sector que parece tener un porcentaje de intervenciones menor que el que le correspondería por su cualificación, su representación y su número. Quizá la presencia del director y del equipo directivo en general propicie su, en ocasiones, falta de intervenciones. También el hecho de poder realizar los debates de los temas en el claustro de profesores, y el que de éste el propio equipo directivo lleve sus conclusiones al consejo, propicia que los representantes del profesorado deleguen parte de su representación en el

(Footnotes)

2. Observación interna o participante: en ella el observador participa en la vida del grupo u organización que estudia, entrando en la conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su presencia no perturbe o interfiera en algún modo el curso natural de los acontecimientos (Pérez Serrano, 1994: 25)

en el equipo directivo.

Su máxima participación, con casi cuatro de cada diez intervenciones se lleva a cabo en la elección del director del centro, tema en el que el equipo directivo no tiene excesiva participación.

Se atribuye al profesorado el 23,08% de las intervenciones en evaluar y establecer los procedimientos para la revisión del proyecto educativo, también se considera importante, en el conjunto general de las competencias, el aprobar las actividades complementarias.

El profesorado interviene activamente en los problemas disciplinarios de los alumnos que el consejo acomete resolviéndolos e imponiendo correcciones.

Por el contrario, no participan activamente en aprobar el proyecto de presupuesto del centro. Ni tampoco intervienen demasiado en lo relacionado con fijar directrices para la colaboración del centro con fines culturales con otros centros.

Su participación es, asimismo, escasa en promover la renovación y vigilar la conservación de las instalaciones del centro y del equipo escolar.

**4.2. Observación participante.**

**4.2.1. Actitud de los consejeros y consejeras en las reuniones del consejo escolar.**

Deseábamos que dichas actitudes se refiriesen a todos y cada uno de los consejeros, señalábamos hasta 20 posibles actitudes, aproximadamente la mitad podíamos considerarlas como positivas y el resto valoradas como negativas. Las actitudes referidas son: participativa, callada, sin iniciativa, a la contra, revanchista, creadora, burocrática, sin centrarse, poco dialogante, facilitadora, negativa, voluntarista, líder, informada, realista, arbitraria, correcta, malas formas e informal.

**4.2.2 Actitud del conjunto de los consejeros y consejeras.**

En los 14 informes del análisis del consejo, en lo que se refiere al apartado estudiado, se aportan observaciones de 178 consejeros. Su distribución se recoge en la tabla adjunta

CONSEJEROS	Nº DE CONSEJEROS OBSERVADOS RESPECTO A SU ACTITUD, POR SECTORES	% DE OBSERVACIONES EFECTUADAS RESPECTO A LA ACTITUD DE LOS CONSEJEROS
Director	14	7,87
Jefe Estudios	12	6,74
Secretario	14	7,87
Padres	57	32,02
Profesores	52	29,22
Alumnos	13	7,30
PAS	8	4,49
Repres. Ayuntamiento	8	4,49
TOTAL	178	100,00

Se han obtenido, por otra parte, un total de 617 observaciones, de las 3560 posible (debe tenerse en cuenta que casi la mitad de ellas son contrarias en su valoración a la otra mitad). Que representan un 17,33% de las posibles.

**4.2.2. Actitud del profesorado.**

Los profesores observados en los consejos objeto de estudio son 52, sobre los que se han realizado 187 propuestas (el 17,98% de las 1040 posibles).

En este caso nuestros observadores les han atribuido hasta 19 de las 20 actitudes propuestas, si bien es de resaltar que las 10 menos valoradas son, con excepción de dos de ellas (burocrática y líder) las actitudes que consideramos negativas. Éstas son las referentes a poco dialogante (11,54 %), a la contra (3,85), sin iniciativa, sin centrarse, negativa, arbitraria, malas formas e informal (todas estas últimas con el 1,92 %).

Las cuatro actitudes mejor valoradas son la participativa, correcta, dialogante y facilitadora.

La actitud participativa es observada en casi dos de cada tres profesores. La correcta en algo más de la mitad y la dialogante en el 46,55%.

Resaltan por su actitud facilitadora de las reuniones del consejo el 38,54% del profesorado observado. Con valor semejante, 36,54%, se consideran los valorados como realistas.

Casi tres de cada diez consejeros y consejeras representantes de los docentes están adecuadamente informados, teniendo uno de cada cuatro una actitud voluntarista.

Las siete actitudes señaladas suponen el 81,31% de las observaciones realizadas.

Cabe destacar en lo relacionado con el profesorado del consejo el relativo importante porcentaje de los que aparecen con una actitud callada, el 17,31%, similar valoración que damos al 11,54% a los que se considera como poco dialogantes.

Las restantes actitudes que valoramos como negativas presentan elecciones poco significativas que no superan al 4% de los docentes observados.

#### 4.2.3. Nivel de información y conocimiento que manifiestan tener los consejeros a través de sus intervenciones.

El nivel de información y conocimiento de los temas tratados que manifiestan tener los consejeros y consejeras, observado a través de sus intervenciones, es otro de los aspectos de interés en nuestro trabajo.

Proponemos para recoger, para cada uno de los miembros del consejo, dicho nivel de información y conocimiento una escala de cinco valores, “excelente”, “bastante”, “suficiente”, “bajo” y “ninguno”.

El profesorado es valorado respecto a su nivel de información y conocimiento entre “suficiente” y “bastante”, con media de 3,55 y desviación de 1,00. En los extremos de su valoración se encuentran el 7,7% que son considerados sin “ningún” nivel de información y conocimiento y el mismo porcentaje de “excelente”.

NIVEL DE INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO QUE MANIFIESTAN TENER LOS CONSEJEROS A TRAVÉS DE SUS INTERVENCIONES	MEDIA	DESVIA	N
1. Directores	4,45	0,52	11
2. Secretarios	4,09	0,54	11
3. Jefes Estudios	3,70	1,05	10
4. Representantes del ayuntamiento	3,57	0,98	7
5. Profesorado	3,56	1,01	42
6. Representantes PAS	3,25	1,39	8
7. Padres y madres	3,11	0,75	44
8. Alumnado	2,00	1,00	7
TOTAL	3,45	1,02	140

#### 4.2.4. Nivel de cordialidad, trato agradable, facilitador de la reunión, de los consejeros.

Las relaciones entre los consejeros en lo que se refiere a la cordialidad, trato agradable y facilitador de la reunión, son aspectos que deseamos, asimismo, conocer.

También en este caso la información se recoge mediante una escala de cinco valores, “muy alto”, “alto”, “normal”, “bajo” y “muy bajo”, indicados para cada uno de los miembros del órgano colegiado.

El profesorado es el colectivo de consejeros menos valorado en cuanto a su cordialidad, trato agradable y facilitador de las reuniones. Su valoración se sitúa entre “alto” y “normal”, con valor de 3,52 y desviación de 1,04.

NIVEL DE CORDIALIDAD, TRATO AGRADABLE, FACILITADOR DE LA REUNIÓN, DE LOS CONSEJEROS.	MEDIA	DESVIA	N
1. Directores	4,27	0,65	11
2. Jefes de estudios	4,10	0,74	10
3. Alumnado	4,00	0,93	8
4. Secretarios	4,00	0,89	11
5. Padres y madres	3,84	0,81	44
6. Representantes de PAS	3,83	0,75	6
7. Representante ayuntamiento	3,75	0,71	8
8. Profesorado	3,52	1,04	42
TOTAL	3,81	0,89	140

**5. La participación educativa analizada por expertos en educación.**

Con objeto de completar la información que hemos obtenido en relación con el profesorado nos pareció adecuado, como ya hemos señalado, solicitar la opinión de un grupo de expertos<sup>1</sup> en el ámbito del mundo educativo para que nos diesen su opinión respecto a aspectos básicos en torno a la participación social en educación primaria. Grupo constituido por equipos directivos de centros educativos, profesores y profesoras, inspectores de educación y padres y madres.

Para obtener dicha información valoramos adecuado, como ya hemos señalado, que ésta se expresase de manera cualitativa y proceder, por tanto, a analizarla de acuerdo con dicha metodología.

En total hemos contabilizado hasta 54 opiniones recibidas de otros tantos expertos.

El documento incluía seis grandes apartados referidos al consejo escolar, claustro de profesores, la dirección de los centros educativos, la participación del profesorado y la participación de los padres.

**5.1. Posibilidades reales de participación que tiene el profesorado en la práctica en sus centros.**

Casi tres de cada cuatro expertos que nos manifiestan su opinión consideran como “adecuadas” las posibilidades reales de participación que los profesores y profesoras tienen en la práctica en sus centros.

Por sectores podemos destacar la valoración de los padres (positiva en todos de los escasos informes realizados), los equipos directivos, que alcanza el 85,71 % de las mismas. Y la igual valoración de profesorado e inspección, con una opción del 64,29 % en ambos casos.

VALORACIÓN DE LAS POSIBILIDADES REALES DE PARTICIPACIÓN QUE LOS PROFESORES TIENEN EN LA PRACTICA EN SUS CENTROS, SEGÚN EL CONJUNTO DE SECTORES.					
Sector	Buena		Escasa		TOTAL
	N	%	N	%	
Profesores	9	64,29	5	35,71	14
Inspectores	9	64,29	5	35,71	14
Padres	4	100,0	0	0,00	4
Equipos directivos	12	85,71	2	14,29	14
Total	34	73,91	12	26,09	46

**5.1.1. Posibilidades reales de participación que tiene el profesorado en la práctica en sus centros, según los docentes.**

Los informes de los profesores expertos que indican su valoración sobre las posibilidades de participación que los profesores tienen en la práctica en sus centros, nos proporcionan 14 propuestas.

De ellas nueve ( 64,29%), hacen una valoración positiva de dicha participación. En algunos casos ésta se expresa de manera sucinta o con sólo esta idea, “total”. “Los profesores tienen posibilidad de participar de forma activa en el funcionamiento del centro”. “Cuantas estime necesarias”.

En otros se refieren los diferentes órganos de gobierno y equipos de coordinación docentes en los que puede hacerse efectiva dicha participación. “Prácticamente todas, en todos los niveles: claustro, ciclo, nivel, departamento, etc.”. “Claustro donde tienen voz y voto, consejo escolar, comisiones de convivencia, comisiones de coordinación pedagógica y ciclos”.

Las valoraciones que consideramos negativas son justificadas con formas diferentes, así en un caso estas posibilidades no se ejercen en la práctica por carecer de una cultura del trabajo en equipo. “Sí; pero no se ejercen por seguir siendo individualistas, falta cultura de equipo”.

Algunas disfunciones, como pueden ser las limitaciones del horario, o la necesidad de una mayor dedicación a la experimentación, parecen impedir una valoración positiva en algún caso. O simplemente la participación no es la deseada, o es muy limitada.

También se achaca la imposibilidad de participación a la carencia de una cultura participativa. “Se ha instalado la cultura de la falta de participación”.

**5.1.2. Posibilidades reales de participación que tiene el profesorado en la práctica en sus centros, según los inspectores.**

De las 14 valoraciones que se realizan en los informes de los inspectores el 64,29 % consideran que las posibilidades de participación de los profesores en sus centros son “bastantes” o “muchas”. Aunque en la mayor parte de ellas se introduce alguna consideración más o menos relevante.

(Footnotes)

<sup>1</sup> Por experto entendemos la persona relacionada con el mundo educativo que tiene una información absolutamente relevante del mismo o relativamente superior a la de otros miembros de su mismo sector.

Así la demanda de una dirección más exigible que propicie una mayor participación es una de ellas. En otros casos se consideran estas posibilidades “al menos formalmente”, no obstante corresponde a la voluntad del profesorado ejercerlas. “Formal y temporalmente tienen disponibilidad suficiente para participar en la organización, dinámica y actividades del centro”. “Si hay interés pueden hacerlo a través de los mecanismos que la legislación ofrece”.

La falta de cultura del trabajo en equipo se considera como uno de sus más importantes inconvenientes.

Participación que se hace efectiva a través de diversos órganos de gobierno, los cuales permiten su expresión. “Todas, ya que permite la expresión de sus ideas y/o innovaciones allá donde quiera, claustro, consejo escolar, reuniones informales (...) y cuando quieran”.

En algún caso estas posibilidades de participación se hacen depender de diversas variables, fundamentalmente del equipo directivo. “Dichas posibilidades dependen en gran medida del equipo directivo y del programa que desarrollen en el centro”.

Con expresiones de “no todas las deseables” o “escasas” reflejan otros informes sus opiniones.

Y aunque según uno de nuestros expertos la normativa permite “amplios niveles de participación” del profesorado, se considera que éste no es elevado debido a la falta de compromiso. “La normativa actual permite al profesorado amplios niveles de participación en la vida del centro, si éste no participa activamente es, en líneas generales, con el bajo nivel de compromiso existente entre el profesorado y el hecho educativo. Ver el artículo de Enguita en respuesta a Contreras”.

### **5.1.3. Posibilidades reales de participación que los profesores tienen en la práctica en sus centros, según los padres.**

Los cuatro informes emitidos por los padres consideran que el profesorado tiene “buenas” condiciones de participación en el centro donde desarrollan su labor profesional.

Teniendo en cuenta que dicha participación puede desarrollarse a través de comisiones, consejo escolar, ciclos, etc., siendo “oídos y tenidos en cuenta siempre”.

Aunque, en definitiva, la participación depende de la actitud del profesor “para implicarse” “Todos, depende del propio profesor y de su aptitud para implicarse, incluso fuera de su jornada laboral”.

Considerándose en un informe que lo difícil es que el profesorado desee participar.

#### **5.1.4 Posibilidades reales de participación que los profesores tienen en la práctica en sus centros, según los equipos directivos.**

Mayoritariamente, (85,71 %), los equipos directivos consideran positivas las posibilidades reales de participación que los profesores y profesoras tienen en la práctica en sus centros. Dicha valoración la expresan como en otras ocasiones, de manera sucinta, “todas”, “muchas”, “sin límites”, “a través de los órganos establecidos”.

En algunos casos se matizan las valoraciones. Así se considera que existen suficientes vías de participación pero en la práctica el nivel de no participación es elevado, o que la comodidad no hace factibles dichas posibilidades. “Muchas, lo que pasa es que en la práctica no se llevan a cabo por comodidad”.

Aunque, por el contrario, en otro caso se considera que el profesorado tiene una voluntad de participar y la falta de apoyo social lo impide. “Creo que la voluntad de participación del profesorado en todos los aspectos es muy buena, pero muchas veces se sienten desprotegidos ante la sociedad”.

En otro informe se manifiesta que las posibilidades son superiores a las que tienen los restantes miembros de la comunidad escolar.

En un informe se señala que las posibilidades reales de participación del profesorado dependen de la “dinámica que marque el equipo directivos”. “Depende de la dinámica que marque el equipo directivo. La burocratización de funciones disminuye la participación”.

### **5.2. Cambios y mejoras a introducir en el sistema de participación del profesorado en orden a incrementar tanto el buen funcionamiento del centro como la calidad de la educación.**

La participación del profesorado y en general tener más en cuenta sus opiniones es la mejora considerada por todos los sectores a introducir en su sistema de participación para incrementar el buen funcionamiento del centro y la calidad de la educación, así lo indican casi una de cada cuatro propuestas. Por sectores los inspectores son los que más inciden en dicha propuestas (31,25 %), seguidos del profesorado, con una de cada cuatro respuestas, y por los miembros de equipos directivos.

Dos aportaciones significativas son las que se refieren a los necesarios incentivos a los profesores (propuestos por inspectores y equipos directivos), con el 17,65 % de las propuestas y que exista una adecuada planificación y funcionamiento de los órganos de gobierno, con igual porcentaje, aunque en este caso sólo son propuesta por los informes de los inspectores.

El profesorado realiza casi una de cada cuatro propuestas, el 47,00 %, los inspectores y casi tres de cada diez los miembros de equipos directivos.

CAMBIOS Y MEJORAS, SEGÚN EL CONJUNTO DE LOS SECTORES, A INTRODUCIR EN EL SISTEMA DE PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN ORDEN A INCREMENTAR TANTO EL BUEN FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO COMO LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN.	PROFESORES		INSPECTORES		EQUIPOS DIRECTIVOS		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Mayor disponibilidad horaria	2	25,00					2	5,88
2. Mayor peso en las decisiones de promoción de los alumnos	2	25,00					2	5,88
3. Tener más en cuenta las opiniones de los profesores en distintos ámbitos.	2	25,00	5	31,25	1	10,00	8	23,53
4. Mayor participación								
4. Mayor prestigio social del profesorado	1	12,50			1	10,00	2	5,88
5. Estabilidad de las plantillas	1	12,50					1	2,94
6. Incentivos			3	18,75	3	30,00	6	17,65
7. Adecuada planificación y funcionamiento de los órganos de gobierno			6	37,50			6	17,65
8. Componente vocacional			1	6,25	1	10,00	2	5,88
9. Programa de dirección			1	6,25			1	2,94
10. Trabajo en equipo					2	20,00	2	5,88
11. Formación del profesorado					1	10,00	1	2,94
12. Mayor peso específico del claustro					1	10,00	1	2,94
TOTAL	8	100,0	16	100,0	10	100,0	34	99,99

**5.2.1. Cambios y mejoras a introducir en el sistema de participación del profesorado en orden a incrementar tanto el buen funcionamiento del centro como la calidad de la educación, según el profesorado.**

Tan sólo ocho protocolos ofrecen propuestas respecto a los cambios y mejoras a introducir en el sistema de participación del profesorado en orden a incrementar tanto el buen funcionamiento del centro como la calidad de la educación.

La disponibilidad horaria del profesorado, con distintos objetivos, supone una cuarta parte de las propuestas. “Disponibilidad de horario suficiente para una mejor coordinación”. “Facilitar más horario para reuniones donde se realice una memoria amplia y concreta”.

Es necesario que la opinión del profesorado sea más tenida en cuenta en diversos ámbitos, “Que realmente cuenten las opiniones del profesorado”, así consta en cuatro (50,00 %) de las propuestas. En ellas se hace referencia a la promoción de los alumnos<sup>1</sup>, y a la intervención de los equipos de orientación.

La vinculación de una mayor re exión en la toma de decisiones y el incremento del prestigio social del profesorado, así como una adecuada estabilidad de las plantillas, completan las propuestas de cambios y mejoras a introducir en el sistema de participación del profesorado para incrementar el buen funcionamiento del centro y la calidad de la educación. “Favorecer de algún modo el prestigio social del profesorado”.

(Footnotes)

<sup>1</sup> Aunque la promoción de los alumnos es una decisión que corresponde al profesor tutor en la actual regulación sobre evaluación en educación primaria (Orden 12/ noviembre/92), algunas propuestas insisten en que ésta depende de los padres. Lo cual quizá se deba a que nuestros profesores expertos consideren que las familias “presionan” al profesorado en sus decisiones de promoción de los alumnos.

### **5.2.2. Cambios y mejoras a introducir en el sistema de participación del profesorado en orden a incrementar tanto el buen funcionamiento del centro como la calidad de la educación, según los inspectores de educación.**

Hasta ocho propuestas de las 16 aportadas (50,00 %) por parte de los inspectores de educación hacen referencia a una mayor presencia y atención al profesorado en el ejercicio de su labor en los centros docentes.

Los incentivos profesionales (entre los que podemos incluir los económicos), así como primar los cargos, aparecen en ellos. “Más incentivos, profesionales y económicos, por trabajos no estrictamente docentes (tutores, coordinadores, etc.)”.

El profesorado debe elegir al director del centro así como tener competencias en aspectos disciplinarios.

Asimismo, debe tenerse en cuenta el necesario fomento y ejercicio de la participación, para lo cual es preciso que se sienta artífice de su trabajo.

“El profesorado debe sentirse artífice de su trabajo, no es simplemente un asalariado. Su clásico componente vocacional es un elemento básico que no puede seguir perdiéndose ya que es fundamental en su tarea. Debe, junto con el director del centro, y cada uno respetando sus propios ámbitos de decisión, conducir y gobernar el centro en su día a día. Establecer importantes relaciones con las familias de sus alumnos”.

Una adecuada planificación del funcionamiento de los órganos de gobierno y docente y su correspondiente evaluación es otro capítulo de mejora en el sistema de participación del profesorado. Mediante la existencia de un adecuado plan de trabajo de dicha participación, con reuniones sistemáticas y planificadas; propiciadas por los responsables del centro y con un seguimiento adecuado de todos los procesos; exhibiendo incluso las estructuras organizativas y huyendo de los procesos burocráticos.

“Facilitar el equipo directivo los encuentros entre profesores, incluso en horario lectivo, para mantener la coordinación didáctica de nivel o ciclo”.

“Mayor exhibibilidad de las estructuras organizativas y de funcionamiento del centro. Huir de reuniones de coordinación burocráticas, de tiempo concreto y limitado”.

Se considera básica la importancia que debe concedérsele al trabajo del profesor en el aula. El programa de dirección también se considera como factor de mejora.

### **5.2.3. Cambios y mejoras a introducir en el sistema de participación del profesorado en orden a incrementar tanto el buen funcionamiento del centro como la calidad de la educación, según los padres.**

La formación del profesorado, es una de las aportaciones de los padres en este tema. También el aspecto vocacional se considera en este sector de expertos como elemento de mejora. “Creo que depende más de la vocación profesional que de lo que les pueda venir impuesto por la obligatoriedad de cualquier disposición”.

En un caso se manifiesta que la situación actual es la adecuada.

### **5.2.4. Cambios y mejoras a introducir en el sistema de participación del profesorado en orden a incrementar tanto el buen funcionamiento del centro como la calidad de la educación, según los equipos directivos.**

Los equipos directivos consideran que la mejora en la incentivación del profesorado (30,00 %), es elemento fundamental que posibilitaría un mejor funcionamiento del centro y una mejor calidad de la educación. “Hay que primar los cargos de jefe de estudios, coordinador, comisión de coordinación pedagógica, pero de una manera real. La ley contempla la reducción horaria pero en la práctica se ve como una utopía por las bajas”.

El trabajo en equipo de los profesores es, asimismo, otra importante aportación ( 20,00%), de los equipos directivos al sistema de participación. “Quizá los cambios más importantes no sean en cuanto a normativa sino en cuanto a mentalidad de trabajo en equipo”.

De manera singular se señalan otros diferentes aspectos en los cambios y mejoras a introducir en el sistema de participación del profesorado tales como la formación, la necesaria vocación, y la mayor valoración social del profesorado.

En general el equipo directivo debe asegurar la participación del profesorado, a la vez que se considera que el claustro de profesores tenga mayor peso específico en el centro.

En un caso se piensa que la participación del profesorado es la adecuada y necesaria. “Considero que hoy por hoy en la enseñanza pública tiene todas las posibilidades deseables de participar y de expresión, no hay ningún tipo de restricción”.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUADO ODINA, M.T., y otros (1.988): *Evaluación de la participación de padres, profesores y alumnos en los centros educativos*, Universidad de Zaragoza.
- COOKT y REICHARDT (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*, Madrid: Morata.
- CORRALIZA RODRÍGUEZ, J.A. director (1999): *La participación en la renovación de la escuela*, Consejería de Educación y Cultura, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1.992): *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona: Paideia.
- GIL VILLA, F. (1.995): *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria*, Madrid: Centro de Publicaciones MEC.
- GONZÁLEZ GRANDA, J.F. (2004a): *La participación social en los centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Asturias*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, Tesis doctoral.
- GONZÁLEZ GRANDA, J.F. (2004b): "Valoración del funcionamiento de los consejos escolares de los centros de Educación Primaria mediante el análisis documental y la observación participante", *Aula Abierta*, 4, 39-62. ICE Universidad Oviedo.
- GONZÁLEZ GRANDA, J.F. (2004c) "La participación del profesorado en el control y gestión de los colegios de Educación Primaria", *Revista Complutense de Educación*, vol. 15, 2, 453-472.
- GONZÁLEZ GRANDA, J.F. (2004d): "Los consejos escolares de los colegios de Educación Primaria analizados pro sus miembros", *Educación XXI*, 7, 87-110. Facultad de Educación. UNED.
- GONZÁLEZ GRANDA, J.F. (2005): "El lento declinar de las asociaciones de padres y madres en Educación Primaria", *Innovación Educativa*, 15, 295.320.
- GONZÁLEZ GRANDA, J.F. (2005): "La participación de las familias en los colegios de Educación Primaria", *Revista Educadores*.
- GONZÁLEZ GRANDA, J.F. (2006): "Los consejos escolares de los centros de educación primaria", *Revista Participación Educativa*, Consejo Escolar del estado, MEC.

- LORENZO DELGADO, M. (1997): *Organización escolar: La construcción de la escuela como ecosistema*, Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- INCE (2001): *Diagnóstico del sistema educativo*.
- MARTÍN BRIS, M. (1.997): "Participación y clima en el ámbito escolar", *Bordón*, 49, 71-86.
- MARTÍN BRIS, M. (1999) (Coordinador): *Dirección y gestión de centros educativos: planificación y calidad*, Universidad de Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2000a): "Los dilemas de los líderes ante la innovación", Estebaranz, A. (coordinadora) en *Construyendo el cambio*, Servicio de publicaciones Universidad de Sevilla, 393-410.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2000b): *Bancos de talento. Participación externa en los centros docentes*. Madrid, Editorial Sanz Torres.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. Directora (2001a): *Interrelación de los centros educativos con su entorno social*. Madrid (capital), Servicio de Publicaciones Consejería de Educación Comunidad de Madrid.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2001b): *Interrelación de los centros educativos con su entorno social*. Madrid (región), Servicio de Publicaciones Consejería de Educación Comunidad de Madrid.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (2004): "La dirección escolar y la conexión con el entorno", *Enseñanza*, Ediciones Universidad Salamanca, 22, 103.138.
- SAN FABIAN MAROTO, J.L. (1.997): *La experiencia participativa de los estudiantes en el ámbito escolar*, Madrid: CIDE.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1.994): "Los consejos escolares de centro, plataforma de participación de la comunidad educativa", en Santos Guerra *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, Málaga: Algibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1.996): *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*, Madrid: Escuela Española.
- VEENMAN (1988): "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial", en *Perspectivas y problemas de la función docente*, Madrid: Narcea.

## AUTOR DEL ARTÍCULO:

JOSÉ FERNANDO GONZÁLEZ GRANDA.

[fernagg@princast.es](mailto:fernagg@princast.es)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN PRINCIPADO  
ASTURIAS. INSPECTOR EDUCACIÓN

Breve currículum profesional:

### I. Actividades profesionales.

- Inspector del Servicio de Inspección de Educación. Consejería de Educación de Asturias.
- Director del Centro del Profesores y Recursos de Oviedo
- Participación en órganos de gobierno y coordinación didáctica de centros docentes
- Director en los Colegios "Campos II (Corvera-Asturias) y "Villalegre" (Avilés-Asturias)
- Asesor docente del Centro de Profesores y Recursos de Oviedo
- Docencia en distintos centros educativos
- Profesor-tutor Centro Asociado UNED en Gijón (Asturias)

### II. Título académicos.

- Doctor en Ciencias de la Educación. Tesis doctoral "La participación social en los adentros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Asturias", valorada con Premio extraordinario.
- Profesor de EGB

### III. Publicaciones.

- González Granda, J.F. (1985): *Problemática del profesorado de EGB novel*, Comunicación III Seminario Modelos Investigación, AIDIPE
- González Granda, J.F. (1985): *Problemas percibidos por los profesores de EGB en sus primeros años de docencia*. (Memoria de Licenciatura)
- González Granda, J.F. (1986): "Problemas percibidos por los profesores de EGB en sus primeros años de docencia (estudio de una muestra de profesores de EGB de la Comunidad Autónoma de Asturias)", *Aula Abierta* nº 46, 77-98.
- González Granda, J.F., González Rodríguez, J.M. y Cañón Tascón, M. (1989): *Evaluación de actividades de formación. Centro de profesores. Análisis y resultados de*

*los cursos 1986-87*, Centro de Profesores de Oviedo.

- González Granda, J.F., González Rodríguez, J.M. y Cañón Tascón, M. (1990): *Evaluación institucional de actividades regladas de formación del Centro de profesores de Oviedo, curso 1988-89*, Centro de Profesores de Oviedo.
- González Granda, J.F. y Álvarez Menéndez, M.L. (1990): "Necesidades de formación permanente del profesorado del ciclo inicial de EGB", *Magíster* nº 8, 191-228, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado Universidad de Oviedo.
- González Granda, J.F, González-Pienda, J.A. y Álvarez Menéndez, M.L. (1990): "El profesor principiante: análisis de sus problemas", *Magíster* nº 9, 109-128, Escuela Universitaria de Formación del Profesorado Universidad de Oviedo.
- González Granda, J.F. (1991): *Problemas docentes y expectativas profesionales de los profesores noveles de la provincia de Soria*.
- González Granda, J.F. y Álvarez Menéndez, M.L. (1993): "Problemas profesionales del profesorado de Educación Primaria ante la reforma educativa", *Aula Abierta* nº 62, 63-74, Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Oviedo.
- González Granda, J.F, (1993): Recensión libro Técnicas y procedimientos de Inspección educativa, *Aula Abierta* nº 62, 239, Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Oviedo.
- González Granda, J.F y Llamas González, M.I. (1993): Reforma educativa: legislación básica, *Aula Abierta* nº 63, 122-143, Instituto de Ciencias de la Educación Universidad de Oviedo.
- González Granda, J.F (2000): Participación social en educación y tiempos escolares, *Escuela Española*.
- González Granda, J.F (2004): *La participación social en los centros de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Asturias*, Universidad Nacional de Educación a Distancia. (Tesis doctoral).
- González Granda, J. F. (2004): "La participación del profesorado en el control y gestión de los colegios de educación primaria", *Revista Complutense de Educación*, 16, Universidad Complutense, Madrid.
- González Granda, J. F. (2004): "Los consejos escolares de los colegios de educación primaria analizados por sus

miembros", *Educación XXI*, UNED

- González Granda, J. F. (2004): "Valoración del funcionamiento de los consejos escolares de los centros de educación primaria mediante el análisis documental y la observación participante" *Revista Aula Abierta*, Universidad de Oviedo
- González Granda, J. F. (2004): "Análisis de la participación de las familias en los centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Asturias", *Revista Educadores*.
- González Granda, J. F. (2005): "El lento declinar de las asociaciones de padres y madres en educación primaria", *Revista Innovación Educativa*, 5, Universidad de Santiago de Compostela
- González Granda, J. F. (2006): "Los consejos escolares de los centros de educación primaria", *Revista Participación Educativa*, Consejo Escolar del Estado, MEC.

### IV. Proyectos de Innovación

- "Estudios preventivos del desarrollo del lenguaje en niños de cuatro a cinco años". (Subdirección Innovación Educativa. Ministerio Educación).
- "La igualdad de oportunidades en el Sistema educativo actual: los alumnos inadaptados". (Subdirección Innovación Educativa. Ministerio Educación).
- "Orientación para el acceso a BUP, FP, de alumnos de EGB" (Subdirección Innovación Educativa. Ministerio Educación).
- "Proyecto curricular para el primer ciclo de Educación Primaria" (Subdirección Innovación Educativa. Ministerio Educación).
- "El autoconcepto: su análisis en diferentes núcleos de población" (Subdirección Innovación Educativa. Ministerio Educación).

### V. Dirección de cursos, impartición e ponencias, asistencia a actividades de formación.

- He dirigido y coordinado casi una treintena de curso y seminarios de formación del profesorado.
- Impartición de más de veinte ponencias en cursos de formación del profesorado y de asociaciones de padres y madres.
- Asistencia a casi cuarenta actividades de formación.

# Las relaciones de colaboración entre el profesorado: qué nos sugieren la investigación y la evaluación

Pablo J. Santana Bonilla<sup>1</sup>, Carlos Quesada Frigolet<sup>2</sup> y Justino Núñez de la Cruz

*En la primera parte de este artículo se presentan datos sobre las relaciones de colaboración entre el profesorado de Educación Infantil y Primaria extraídos de una muestra de 22 centros de la isla de Tenerife. En la segunda parte se presentan datos acerca de la participación del profesorado en temas curriculares y educativos referidos a 117 centros de Infantil y Primaria, y Secundaria recogidos en el contexto del Plan de Evaluación de Centros docentes de Canarias. Ambos conjuntos de datos sugieren que la colaboración no caracteriza las relaciones de trabajo dominantes entre el profesorado en los centros escolares, aunque está más presente en Infantil y Primaria.*

*Entre los factores asociados al surgimiento y desarrollo de relaciones de trabajo de tipo colaborativo se encuentran: la política institucional, la organización del espacio y del tiempo y la ayuda material. Los resultados de la evaluación apuntan otra serie de factores: el liderazgo pedagógico del equipo directivo, el clima escolar positivo y el liderazgo pedagógico de las coordinaciones de Ciclo y las jefaturas de Departamento. Por otra parte, en Secundaria la antigüedad en el centro aparece asociada a las relaciones de colaboración de modo negativo. En Infantil y Primaria está relacionada positivamente con la participación en actividades de carácter institucional, pero negativamente con tareas de planificación y re-exición colegiada sobre la enseñanza.*



## Introducción

Hace unos años Miguel Ángel Santos Guerra definía así la participación:

*“participar es una acción social que consiste en intervenir de forma activa en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación y la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula.”* (Santos Guerra, ANTOS GUERRA, 1996: 52)

Últimamente, cuando se habla de participación tiende a subrayarse la de las familias y la del alumnado, dado que suele ser menor, en frecuencia y profundidad, que la del profesorado. Sin embargo, es necesario plantear en qué participa el profesorado y de qué modo lo hace tanto en los centros de Primaria como en los de Secundaria. El objeto de este artículo es presentar algunos datos acerca de la participación del profesorado en temas curriculares y educativos relacionados con la vida de los centros escolares. En particular, nos vamos a preguntar en qué medida existen relaciones de colaboración entre el profesorado.

Para ello hemos recurrido a dos conjuntos de datos. El primer conjunto corresponde a una investigación desarrollada en la isla de Tenerife entre 1992 y 1995 sobre centros de Educación Infantil y Primaria. El segundo conjunto, extraído del Plan de Evaluación de Centros de Canarias (PECCAN), corresponde a más de un centenar de centros de Infantil y Primaria, y Secundaria de las Islas Canarias y fue recogido el curso 2004-05.<sup>1</sup>

Hemos organizado el artículo en tres partes: la primera dedicada a presentar los datos de la investigación, la segunda dedicada a describir los datos de la evaluación y la tercera a exponer las conclusiones a las que apuntan ambos conjuntos de datos.

(Footnotes)

<sup>1</sup>Universidad de La Laguna. Correo electrónico: [psantana@ull.es](mailto:psantana@ull.es) <sup>2</sup> Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa.

<sup>1</sup> El Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PECCAN) se está desarrollando desde el curso 2000-01 bajo el impulso y la coordinación del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ver Santana Bonilla, 2000-01 y 2004).

**La colaboración entre el profesorado de Infantil y Primaria**

Los objetivos del estudio

Los objetivos básicos del estudio realizado pueden resumirse de la siguiente manera:

- a) identificar el tipo de relaciones de trabajo dominantes entre el profesorado de centros de Educación Infantil y Primaria de la isla de Tenerife;
- b) explorar las posibles conexiones entre dichas relaciones de trabajo y las siguientes condiciones organizativas: la política institucional, la organización interna del profesorado en el centro, la organización de espacios y tiempos, la formación para el trabajo en equipo, el apoyo material y el asesoramiento externo; y
- c) sondear la vinculación de otros factores organizativos (entre ellos el tamaño del centro) y sociodemográficos con las relaciones de trabajo y con las condiciones organizativas para el trabajo en equipo.

Las unidades objeto de análisis y los agentes participantes

Se tomó como población los 174 centros de Educación Infantil y Primaria de 8 ó más unidades de la isla de Tenerife. La muestra estaba compuesta por 61 centros, seleccionados mediante un procedimiento de muestreo aleatorio por estratos según su tamaño (8 a 15 unidades; de 16 a 23 unidades; y de 24 o más unidades). La unidad de análisis fue el centro educativo. Finalmente, se recogieron datos válidos de 22 centros<sup>1</sup>. Los agentes que contestaron los cuestionarios fueron 267 docentes.

Los instrumentos utilizados para recoger datos

Para recoger los datos se utilizaron dos cuestionarios: el cuestionario Tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado (colaboración) (ver Tabla 1) y el cuestionario Condiciones organizativas para el trabajo en equipo.

**Tabla 1. Dimensiones y grados de la escala del cuestionario Tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado**

Tipo de relaciones de trabajo / Dimensiones	Autocracia	Aislamiento	Coordinación	Colaboración
Apertura	Los profesores evitan hablar acerca de cómo enseñan en el aula	Los profesores hablan acerca de sus alumnos, de ellos, de otros profesores y de las grandes demandas que la sociedad impone a las escuelas, más que acerca de cómo enseñan en el aula	Los profesores hablan acerca de su experiencia de enseñanza en el aula más que acerca de sus alumnos, otros compañeros o ellos mismos	Los profesores hablan frecuentemente, aunque no de modo exclusivo, acerca de sus experiencias de enseñanza en el aula a un nivel de detalle que hace que su intercambio sea útil para la práctica
Planificación conjunta	Cada profesor planifica individualmente su enseñanza	Los profesores llegan a acuerdos sobre temas muy específicos que no tienen que ver directamente con la enseñanza	Los profesores forman grupos de trabajo sólo para abordar tareas concretas que tienen que ver con la enseñanza. Una vez terminada la tarea el grupo se disuelve	Los profesores planifican, preparan y evalúan juntos los contenidos, métodos y materiales de enseñanza: incrementan así su bagaje de ideas y materiales, y llegan a acuerdos acerca de qué temas van a enseñar y en qué orden van a hacerlo
Visibilidad	Cada profesor enseña en su aula y no suele entrar en la de los demás compañeros cuando éstos están enseñando. En caso de que lo haga es para pedir algún material o para comentar algún asunto no relacionado con la enseñanza	Cuando un profesor entra en el aula de otro suele interesarse por los materiales o métodos que el compañero está utilizando y, a veces, se los pide para utilizarlos en su aula	Es una práctica esporádica que un profesor vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero	Es práctica habitual que un profesor vaya a otra clase a observar cómo enseña un compañero y que le haga comentarios valorativos, útiles para mejorar su enseñanza
Apoyo mutuo	Los profesores nunca piden ayuda ni aconsejan a otros compañeros en cuanto a los contenidos, métodos o materiales de enseñanza	Un profesor solamente aconseja a otro acerca de contenidos, métodos o materiales de enseñanza cuando se le pide expresamente	Los profesores se ayudan unos a otros, normalmente, cuando tienen algún problema específico en su enseñanza en cuanto a contenidos, métodos o materiales didácticos	Los profesores se enseñan unos a otros con mucha frecuencia nuevas ideas y prácticas de enseñanza en el aula

<sup>3</sup>El Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias (PECCAN) se está desarrollando desde el curso 2000-01 bajo el impulso y la coordinación del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ver Santana Bonilla, 2000-01 y 2004).

<sup>4</sup> El criterio que se utilizó para considerar los datos válidos fue que contestase el cuestionario al menos un tercio del Claustro.

El primero de ellos se elaboró a partir de las cuatro prácticas encontradas por Judith W. Little (1982) con más frecuencia entre el profesorado de centros en los que predominaban normas de colegialidad. Dichas prácticas que forman el polo derecho del cuestionario y describen relaciones de colaboración. El polo izquierdo del cuestionario lo forman cuatro prácticas que aparecen en centros donde predominan normas de individualismo y no interferencia, y describen relaciones de autocracia<sup>1</sup>: En los puntos intermedios de cada dimensión aparecen prácticas que se pueden situar entre ambos polos: el aislamiento y la coordinación. Este cuestionario se utilizó para medir la variable relaciones de trabajo entre el profesorado

Aplicando una prueba estadística, se asignó a cada centro una puntuación de 1 a 3 según las siguientes categorías: 1 = predominan las relaciones de aislamiento (polo izquierdo y punto dos de cada dimensión); 2 = predominan las relaciones de cooperación (punto tres); 3 = predominan las relaciones de colaboración (polo derecho).<sup>1</sup>

El segundo cuestionario consta de 30 ítems, graduados en una escala de 1 a 6, y agrupados en seis dimensiones que corresponden a las siguientes variables: política institucional, organización interna del profesorado, organización de espacios y tiempos, formación en el trabajo en grupo, apoyo material, y asesoramiento externo.

Los resultados principales

Los resultados del estudio muestran que las relaciones de colaboración entre el profesorado no predominan en los centros de Educación Infantil y Primaria que componen la muestra analizada.

**Tabla 2. Tabla de frecuencias de los centros según el tipo de relaciones de trabajo dominantes y el tamaño**

Tipo de relaciones de trabajo dominante		Autocracia/ Aislamiento	No identificado	Coordinación/ Colaboración	Totales
Tamaño de los centros	8 a 15 unidades	2	5	2	9
	16 o más unidades	9	3	1	13
Totales		8 (36.6%)	11 (50%)	3 (13.6%)	22 (100%)

De la muestra final de 22 centros, sólo en 2 (el 9%) parecen predominar relaciones de colaboración y uno (el 4.5%) mostró una tendencia a la cooperación. En 11 centros (50%) no predominaba de modo significativo ningún tipo de relación de trabajo, aunque cinco ellos manifestaban una tendencia a la apertura y cuatro una tendencia a la cooperación. En los 8 centros restantes (36.3%) predominaban relaciones de aislamiento (ver Tabla 2).

Según los resultados obtenidos el tamaño del centro no parece estar relacionado con el tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado. Sin embargo, al existir una alta proporción de centros de mayor tamaño (más de 16 unidades) en que no predominaba ningún tipo de relaciones de trabajo, se concluyó que era necesario profundizar en este aspecto.

El análisis global de las respuestas sobre las condiciones organizativas para el trabajo conjunto en relación con el tipo de relaciones de trabajo dominante mostró relaciones estadísticamente significativas. Sin embargo, el análisis de la relación de cada condición por separado con el tipo de relaciones de trabajo dominante reveló que tres de ellas están relacionadas de modo estadísticamente significativo con el tipo de relaciones de trabajo dominante entre profesores: la política institucional, la organización de espacios y tiempos, y el apoyo material (ver Tabla 3).

(Footnotes)

<sup>1</sup> Las cuatro prácticas son: ausencia de dialogo profesional, planificación individualista, privacidad del trabajo en el aula, y no interferencia en la labor profesional de los colegas (Feiman-Nemser & Floden, 1986; Glickman, 1985; Hargreaves, 1991; Lanier & Little, 1986; Lortie, 1977).

<sup>1</sup> Para ubicar a cada centro en la escala relaciones de trabajo entre el profesorado se agregaron las respuestas del profesorado de cada centro, de modo que para cada centro se obtuvieron cuatro puntuaciones, correspondientes a cada uno de los tipos de relaciones de trabajo. A ese conjunto de datos transformados se aplicó la prueba de una muestra de Kolmogorov-Smirnov. Cuando el análisis mostró diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de confianza de  $p < 10$ , se situó al centro en la categoría del tipo de relaciones de trabajo más frecuente. Se creó una categoría nueva para aquellos centros para los que el análisis no resultó significativo.

Tabla 3. Relación de cada una de las condiciones organizativas respecto al tipo de relaciones de trabajo dominante entre el profesorado

Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre el profesorado	Chi-cuadrado	n	p
Política institucional	7.378	267	0.025*
Organización del profesorado en el centro	3.250	267	0.197
Organización de espacios y tiempos	13.941	267	0.001*
Formación del profesorado en el trabajo en equipo	3.347	267	0.188
Apoyo material	7.481	267	0.024*
Asesoramiento externo	1.919	267	0.383

\* Se consideran significativos los coeficientes con un nivel  $p < 0,05$

La participación del profesorado de Infantil y Primaria y Secundaria en temas curriculares y educativos  
Las dimensiones exploradas por la evaluación

Respecto al tema de la participación se preguntó al profesorado tanto de Infantil y Primaria como de Secundaria acerca de los siguientes aspectos:

- ¿Cómo se toman las decisiones en Equipos de Ciclo/Departamentos, Claustros y Equipos Educativos de Grupo?
- ¿Con qué frecuencia se reúne el profesorado para tratar diversos temas relacionados con la planificación y la reflexión sobre la práctica docente?
- ¿Cuál fue el grado de participación del profesorado del centro en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro?
- ¿Cuál es el grado de implicación y compromiso del profesorado con el centro?
- ¿Cuál es el grado de aplicabilidad y utilidad del Proyecto Educativo de Centro y del Proyecto Curricular de Centro?
- ¿Qué tipo de relaciones de trabajo mantiene el profesorado entre sí?
- De una lista de temas didácticos, relacionados con la planificación y la evaluación del currículo y de la práctica docente, ¿cuáles de ellos se abordan individualmente y cuáles colectivamente? Y en este segundo caso, ¿en qué órgano de coordinación?

Además, al alumnado de Secundaria se le preguntó:

- ¿En qué medida el profesorado participa en actividades que promueven las relaciones con el alumnado?

Para la redacción de este artículo hemos utilizado los datos recogidos en la evaluación sobre una serie de variables (de contexto y proceso) potencialmente relacionadas con las relaciones de colaboración y nos hemos planteado la siguiente pregunta: ¿Qué factores parecen estar asociados con las relaciones de colaboración?

Las unidades objeto de análisis y los agentes participantes

Los datos se han recogido por medio de cuestionarios individuales. En el caso de Infantil y Primaria han contestado el cuestionario 1.665 docentes; en el caso de Secundaria lo contestaron 2.046.

En todas las cuestiones se han analizado los datos globalmente, esto es, considerando el conjunto de respuestas como una sola muestra. En la pregunta ¿qué tipo de relaciones de trabajo mantiene el profesorado entre sí?, se ha hecho además un análisis de las respuestas por centro, agrupando las respuestas del profesorado perteneciente al mismo, con el objeto de comparar los resultados con los del estudio del que se informa en la primera parte del artículo. Se presentan datos de 76 centros que imparten Educación Primaria (que incluye Colegios de Educación Infantil y Primaria, Centros de Enseñanza Obligatoria y Centros Concertados) y de 60 centros que imparten Educación Secundaria (que incluye Institutos de Educación Secundaria, Centros de Enseñanza Obligatoria y Centros Concretados).

El instrumento utilizado para recoger información

En el contexto del PECCAN se utilizan diversos instrumentos para recabar información sobre los centros: cuestionarios (a alumnado, familias,

profesorado y equipo directivo), entrevistas (al equipo directivo y a miembros de la Junta Directiva del APA), fichas de datos del centro, pruebas de rendimiento. En el caso de la participación del profesorado en asuntos curriculares los datos se extrajeron de los Cuestionarios de Profesorado de Educación Infantil y Primaria (PEIP) y de Profesorado de Educación Secundaria (PES). En el tema de la participación de profesorado en actividades que suponen y promueven las relaciones alumnado-profesorado los datos se extrajeron de los Cuestionarios de Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (AESO), Alumnado de Bachillerato (ABAC), Alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio (ACFM), Alumnado de Ciclos Formativos de Grado Superior (ACFS) y Alumnado de Programas de Garantía Social (APGS).

Los resultados principales

¿Cómo se toman las decisiones en Equipos de Ciclo/Departamentos, Claustros y Equipos Educativos de Grupo?

En el caso de Infantil y Primaria, el modo de toma de decisiones dominante varía según el tipo de unidad organizativa: en los Equipos Educativos (de Ciclo y de Grupo) predomina la toma de decisiones por consenso, mientras que en el Claustro la toma de decisiones se suele realizar por votación (ver Tabla 4).

**Tabla 4. Procedimientos de toma de decisiones en Educación Infantil y Primaria**

	Equipo Educativo de Ciclo	Equipo Educativo de Grupo	Claustro
Las decisiones las toma una persona o grupo concreto	3,3%	3,7%	6,7%
Realizamos votaciones para elegir qué opción tomar	29,1%	35,0%	64,1%
Adoptamos una decisión cuando todos/as estamos de acuerdo	67,6%	61,3%	29,2%

En Secundaria se observa el mismo patrón: en los Departamentos y en los Equipos Educativos de Grupo predomina la toma de decisiones por consenso –en un menor porcentaje que en Infantil y Primaria-, mientras que el Claustro predomina la votación –en este caso en un mayor porcentaje que en Infantil y Primaria (ver Tabla 5).

**Tabla 5. Procedimientos de toma de decisiones en Educación Secundaria**

	Departamento	Equipo Educativo de Grupo	Claustro
Las decisiones las toma una persona o grupo concreto	5,2%	4,6%	6,2%
Realizamos votaciones para elegir qué opción tomar	29,7%	41,4%	78,3%
Adoptamos una decisión cuando todos/as estamos de acuerdo	65,1%	54,0%	15,6%

¿Con qué frecuencia se reúne el profesorado para tratar diversos temas relacionados con la planificación y la reflexión sobre la práctica docente?

Como puede observarse en la Tabla 6 hay temas que la mayoría del profesorado de Infantil y Primaria trata en sus reuniones con una frecuencia trimestral o más larga -analizar los resultados de la evaluación del alumnado, acordar criterios de evaluación y evaluar la práctica docente-, y hay temas que trata mensual o quincenalmente -elaborar materiales didácticos y programar actividades para el aula.

**Tabla 6. Frecuencia con que se reúne el profesorado de Educación Infantil y Primaria para tratar temas relacionados con la enseñanza**

	De una a tres veces al año	Mensual o quincenalmente	Respuesta más frecuente
Analizar los resultados de la evaluación del alumnado	79,4%	19,3%	Trimestral
Acordar criterios de evaluación	71,4%	26,5%	Trimestral
Evaluar la práctica docente	66,0%	23,2%	Trimestral
Preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado	52,6%	39,5%	Trimestral
Distribuir contenidos	51,6%	43,7%	Una o dos veces al año
Proponer y decidir medidas para la recuperación del alumnado y la atención a la diversidad	49,6%	47,9%	Trimestral
Elaborar materiales didácticos	18,1%	73,6%	Quincenal
Programar actividades para el aula	11,3%	82,6%	Quincenal

Temas cuyo tratamiento se distribuye casi por igual de una a tres veces al año o mensual/quincenalmente son: preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado, distribuir contenidos, y proponer y decidir medidas para la recuperación del alumnado y la atención a la diversidad. Los temas tratados con más frecuencia (mensual o quincenal) son: programar actividades para el aula y elaborar materiales didácticos. Uno de cada diez docentes de Infantil y Primaria señala que no se reúne para evaluar la práctica docente.

**Tabla 7. Frecuencia con que se reúne el profesorado de Educación Secundaria para tratar temas relacionados con la enseñanza**

	De una a tres veces al año	Mensual o	Respuesta más frecuente
Analizar los resultados de la evaluación del alumnado	85,5%	19,3%	Trimestral
Establecer los criterios de evaluación de los aprendizajes	78,5%	16,9%	Una o dos veces al año
Elaborar la programación del Departamento	72,3%	22,1 <sup>º</sup> %	Una o dos veces al año
Proponer y decidir medidas para la recuperación del alumnado y la atención a la diversidad	71,0%	23,5%	Trimestral
Evaluar la práctica docente	56,1%	16,9%	Trimestral
Determinar pautas para prever los problemas de disciplina en los grupos de alumnado	50,6%	40,6%	Trimestral
Preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado	43,2%	36,3%	Trimestral
Elaborar materiales didácticos	33,1%	42,4%	Quincenal
Programar actividades para el aula	29,9%	48,7%	Quincenal

Según los datos recogidos en la Tabla 7, el profesorado de Secundaria suele reunirse con menos frecuencia que el de Infantil y Primaria. Para la mayoría de los temas se reúne de una a tres veces al año. Programar actividades para el aula y elaborar materiales didácticos son los únicos temas para los que casi la mitad del profesorado de Secundaria suele reunirse con una frecuencia quincenal o mensual.

¿Cuál fue el grado de participación del profesorado del centro en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro?

Los datos recogidos indican que más de dos tercios el profesorado de Infantil y Primaria opina que la mayoría de sus colegas del centro participa activamente en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, mientras que un tercio del profesorado de Secundaria opina que sólo una parte de sus colegas lo hace así (ver Tabla 8).

**Tabla 8. Participación del profesorado de Educación Infantil/Primaria y Secundaria en el proceso de elaboración del Proyecto Curricular de Centro**

	Profesorado de Infantil y Primaria	Profesorado de Secundaria
Hay poca participación del profesorado	3,6%	10,7%
Participa activamente sólo una parte del profesorado	10,9%	33,9%
Participa activamente la mayoría del profesorado	68,2%	30,2%
No lo sé	13,2%	19,6%

¿Qué tipo de relaciones de trabajo mantiene el profesorado entre sí?

Para averiguar el tipo de relaciones de trabajo que mantiene el profesorado entre sí se utilizó una versión revisada de tres de los ítems del cuestionario Tipo de relaciones de trabajo entre el profesorado, utilizado en el estudio del que informamos en la primera parte del artículo (ver Tabla 1). En la Tablas 9 y 10 se resumen los resultados globales de la muestra de profesorado de Infantil y Primaria, y Secundaria, respectivamente. En la primera categoría se unieron los dos primeros tipos de relaciones de trabajo (autocracia y aislamiento).

**Tabla 9. Frecuencia de prácticas colaborativas en los centros según el profesorado de Infantil y Primaria**

	Autocracia o Aislamiento	Coordinación	Colaboración
Conversación sobre la enseñanza (apertura)	34,1%	3,1%	62,8%
Observación en el aula (visibilidad)	93,7%	4,1%	2,1%
Ayuda e intercambio de ideas nuevas (ayuda mutua)	26,6%	50,9%	32,5%

El profesorado de Infantil y Primaria manifiesta conversar sobre la enseñanza más que el de Secundaria, mientras que en cuanto a las otras dos prácticas la distribución de las respuestas en ambos colectivos es similar.

**Tabla 10. Frecuencia de prácticas colaborativas en los centros según el profesorado de Secundaria**

	Autocracia o Aislamiento	Coordinación	Colaboración
Conversación sobre la enseñanza (apertura)	9,7%	59,0%	36,9%
Observación en el aula (visibilidad)	92,9%	6,4%	0,7%
Ayuda e intercambio de ideas nuevas (ayuda mutua)	14,2%	47,8%	37,9%

Además del análisis global se realizó un análisis de las respuestas del profesorado de cada centro, ubicándolo en una de las categorías que aparecen en la Tabla 11.<sup>1</sup> Como puede observarse, el porcentaje de centros de Infantil y Primaria en los que predomina la colaboración es relativamente pequeño, similar al del estudio del que se informa en la primera parte de este artículo (ver Tabla 2). En el caso de los centros de Secundaria la colaboración es prácticamente inexistente.

**Tabla 11. Clasificación de los centros según el tipo de relaciones de trabajo dominante**

Tipo de relaciones de trabajo dominante	Autocracia / Aislamiento	No identificado	Coordinación / Colaboración	Totales
Centros que imparten Educación Infantil y Primaria	17 (22,4%)	45 (59,2%)	14 (18,4%)	76 (100%)
Centros que imparten Educación Secundaria	37 (61,6%)	22 (36,7%)	1 (1,7%)	60 (100%)

La proporción más elevada de centros corresponde a aquellos cuyas relaciones de trabajo dominantes no son identificables. El aislamiento predomina en uno de cada cinco centros de Infantil y Primaria y en tres de cada cinco de Secundaria. En ambos casos los porcentajes de Infantil y Primaria son similares a los encontrados en el estudio descrito en la primera parte.

¿Qué temas didácticos se abordan individualmente y cuáles colectivamente, y en que órganos de coordinación se tratan?

Según se muestra en la Tabla 12, hay una serie de actividades que el profesorado de Infantil y Primaria suele abordar en el Ciclo o en el Nivel: distribuir contenidos, acordar criterios de evaluación, preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado, programar actividades para el aula y elaborar materiales didácticos. Este conjunto de actividades tiene en común que se realizan en la fase preactiva de la enseñanza.

(Footnotes)

<sup>1</sup> En la categoría “aislamiento” se clasificaron aquellos centros cuya respuesta del profesorado a dos de las tres prácticas fue 1 ó 2 (autocracia o aislamiento). En la categoría “coordinación/colaboración” se incluyeron aquellos centros en los que el profesorado respondió mayoritariamente con un 4 (colaboración) en, al menos, dos prácticas. El resto de centros se ubicó en la categoría relación de trabajo dominante “no identificable”.

**Tabla 12. Frecuencia con que se reúne el profesorado de Educación Infantil y Primaria para tratar diversos temas en órganos de coordinación docente**

	Frecuencia en que se reúne para trabajar el tema <sup>1</sup>	Órgano en que se trata con más frecuencia		Profesorado que indica que realiza la tarea de modo individual
		1º	2º	
Distribuir contenidos	89,1%	Equipo de Ciclo	Profesorado de Nivel	7,9%
Acordar criterios de evaluación	84,1%	Equipo de Ciclo	Equipo de Ciclo	3,1%
Preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado	82,6%	Profesorado de Nivel	Equipo de Ciclo	14,9%
Programar actividades para el aula	78,0%	Profesorado de Nivel	Equipo de Ciclo	21,4%
Elaborar materiales didácticos	76,0%	Profesorado de Nivel	Equipo de Ciclo	23,1%
Analizar los resultados de la evaluación del alumnado	75,6%	Equipo de Ciclo	Claustro	8,9%
Proponer y decidir medidas para la recuperación del alumnado y la atención a la diversidad	67,3%	Equipo de Ciclo	Comisión de Coordinación Pedagógica	8,8%
Evaluar la práctica docente	55,6%	Equipo de Ciclo	Claustro	23,7%

El resto de actividades sobre las que se preguntó tienen en común que implican reflexión retrospectiva sobre enseñanza y su impacto en el aprendizaje del alumnado y se realizan, por tanto, en la fase post-activa de la enseñanza.

Es de destacar que dos de cada diez docentes encuestados manifestaron realizar individualmente las siguientes actividades: evaluar la práctica docente (23,7%), elaborar materiales didácticos (23,3%) y programar actividades para el aula (21,4%).

En Secundaria es significativo que el conjunto de actividades correspondientes a la fase preactiva de la enseñanza –que también aparecen en Infantil y Primaria- se traten en los Departamentos: elaborar la programación didáctica, acordar criterios de evaluación, preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado, programar actividades para el aula y elaborar materiales didácticos (ver Tabla 13).

El resto de temas, excepto uno, tienen en común que implican reflexión retrospectiva sobre enseñanza o sobre su impacto en el aprendizaje del alumnado y se realizan en la fase post-activa de la enseñanza. La excepción se refiere a la tarea de “determinar las pautas para tratar los problemas de disciplina en los grupos de alumnado”, que puede realizarse tanto en la fase activa de la enseñanza como en la post-activa.

(Footnotes)

<sup>8</sup> En los órganos de coordinación docente de la celdilla de la derecha.

**Tabla 13. Frecuencia con que se reúne el profesorado de Educación Secundaria para tratar diversos temas en distintos órganos de coordinación docente**

	Órganos en que se trata con más frecuencia			Profesorado que indica que realiza la tarea de modo individual
	1º	2º	3º	
Elaborar la programación didáctica	Dpto. 73,8%	Equipo Educ. de Grupo 3,2%	CCP 0,6%	21,9%
Establecer criterios de evaluación	Dpto. 66,7%	CCP 12,1%	Equipo Educ. de Grupo 10,8%	8,0%

Elaborar materiales didácticos	Dpto. 47,4%	Equipo Educ. de Grupo 4,7%	CCP 0,6%	47,0%
Preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado	Dpto. 43,7%	Equipo Educ. de Grupo 7,0%	CCP 1,6%	47,4%
Programar actividades para el aula	Dpto. 36,9%	Equipo Educ. de Grupo 6,7%	CCP 0,6%	55,8%
Evaluar la práctica docente	Dpto. 25,0%	Equipo Educ. de Grupo 17,1%	Claustro 16,0%	26,8%
Proponer y decidir medidas para la recuperación del alumnado y la atención a la diversidad	Equipo Educ. de Grupo 39,8%	Dpto. 35,0%	CCP 11,3%	10,1%
Determinar las pautas para tratar los problemas de disciplina en los grupos de alumnado	Equipo Educ. de Grupo 58,7%	Claustro 15,5%	CCP 13,6%	4,5%
Analizar los resultados de la evaluación del alumnado	Equipo Educ. de Grupo 45,6%	Dpto. 28,0%	Claustro 11,0%	9,8%

Entre una cuarta parte y la mitad del profesorado de Secundaria manifestó realizar individualmente las siguientes actividades: programar actividades para el aula (55,8%), preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado (47,4%), elaborar materiales didácticos (40,0%) y evaluar la práctica docente (26,8%).

¿En qué medida el profesorado de Secundaria participa en actividades que promueven relaciones significativas con el alumnado?

Los datos recogidos apuntan a que el profesorado de Secundaria no suele participar con mucha frecuencia en actividades conjuntas con el alumnado (ver Tabla 14).

**Tabla 14. Participación del profesorado de Secundaria en actividades conjuntamente con el alumnado**

	Nunca	Una vez	Dos o tres veces	Cuatro o más veces
Salidas fuera del centro o actividades en el centro con un fin lúdico o recreativo	48,4%	27,8%	20,1%	3,7%
Salidas fuera del centro para realizar actividades cuyo fin sea promover la convivencia	41,4%	27,6%	25,4%	5,5%
Salidas fuera del centro o actividades en el centro con una finalidad cultural	32,7%	30,2%	29,9%	7,2%
Salidas fuera del centro o actividades en el centro con una finalidad educativa	31,7%	29,9%	29,5%	8,9%

¿Qué factores parecen estar asociados con las relaciones de colaboración?

Para dar respuesta a este interrogante realizamos contraste entre las variables que describen la participación del profesorado y un conjunto de variables que pueden potencialmente influir en el grado de participación y colaboración del profesorado.

Dado que el conjunto de variables manejadas era grande realizamos varios análisis factoriales para simplificar y sintetizar la información. En concreto realizamos un análisis factorial de las variables que describían la participación del profesorado de Infantil y Primaria y otro de las variables que describían la participación del profesorado de Secundaria. Luego, realizamos un análisis factorial de un conjunto de variables que pueden potencialmente estar asociadas o influir en el grado de participación y colaboración del profesorado de Infantil y Primaria y otro análisis factorial con las variables correspondientes a Secundaria.

En Infantil y Primaria el análisis de las variables que describían la participación del profesorado tuvo como resultado la identificación de seis factores que aparecen en la primera columna de la Tabla 15. En Secundaria se identificaron seis factores muy similares que aparecen en la primera columna de la Tabla 16.

**Tabla 15. Correlaciones entre factores que describen la participación del profesorado de Educación Infantil y Primaria y factores asociados a la participación.**

Variables asociadas a la participación/ Variables que describen la participación	Clima de relaciones positivas	Liderazgo pedagógico de la dirección del centro	Liderazgo pedagógico de las coordinaciones de ciclo	Antigüedad en el centro
Grado de participación en la elaboración del PEC y el PCC, y de uso de ambos documentos como referentes de la práctica docente	0,226**	0,343**	0,166**	0,089**
Frecuencia de realización colegiada de actividades de planificación de la enseñanza	0,153**	0,104**		-0,081**
Compromiso e implicación en el centro	0,243**	0,315**	0,276**	0,094**
Frecuencia de realización colegiada de actividades de reflexión sobre la enseñanza y su impacto en el aprendizaje	0,088**			-0,096**
Grado de consenso en la toma de decisiones	0,125**	0,157**		
Grado de colaboración en las relaciones de trabajo	0,204**	0,161**	0,058*	

Nivel de significación: \*\* p < 0,01; \* p < 0,05

En cuanto a las variables asociadas a la participación y colaboración del profesorado, en Infantil y Primaria el análisis factorial permitió identificar siete factores.<sup>9</sup> En Secundaria el análisis factorial dio como resultado la identificación de ocho factores.<sup>10</sup>

Para averiguar el grado de asociación entre ambos grupos de factores realizamos dos análisis de correlaciones entre los factores que describen la participación del profesorado y los que pueden influir en la participación del profesorado, uno para Infantil y Primaria y otro para Secundaria. Para ello se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson. El resultado de las correlaciones lo hemos resumido en las Tablas 15 y 16.

(Footnotes)

<sup>9</sup> Liderazgo pedagógico de la dirección del centro; clima de relaciones positivas en el centro; liderazgo pedagógico de las coordinaciones de ciclo; disponibilidad de recursos humanos (medida con las variables: ratio alumnado/profesorado y ratio alumnado/grupo); antigüedad en el centro; adecuación de la cobertura de bajas de la Administración y del plan de cobertura de bajas del centro; y percepción de la cobertura de bajas como aspecto problemático en el funcionamiento del centro.

<sup>10</sup> Liderazgo pedagógico de la dirección del centro; clima de relaciones positivas en el centro; liderazgo pedagógico de las coordinaciones de ciclo; disponibilidad de recursos humanos; antigüedad en el centro; percepción de la cobertura de bajas como aspecto problemático en el funcionamiento del centro; estabilidad laboral en centros concertados; y adecuación de la cobertura de bajas de la Administración y del plan de cobertura de bajas del centro.

En el caso de Infantil y Primaria el clima de relaciones positivas en el centro correlaciona significativamente y con signo positivo con los seis factores que describen la participación del profesorado; el liderazgo pedagógico de la dirección del centro lo hace en cinco factores; el liderazgo pedagógico de las coordinaciones de ciclo lo hace en tres y la antigüedad en el centro lo hace en cuatro. En la Tabla 15 hemos ubicado la antigüedad en el centro en último lugar porque correlaciona significativamente y con signo negativo en dos factores: frecuencia de realización colegiada de actividades de planificación de la enseñanza, y frecuencia de realización colegiada de actividades de reflexión sobre la enseñanza y su impacto en el aprendizaje del alumnado. Este último resultado podría indicar que a mayor antigüedad el profesorado de Infantil y Primaria organiza individualmente la enseñanza pero, a la vez, participa más activamente en la planificación y en la vida institucional.

**Tabla 16. Correlaciones entre factores que describen la participación del profesorado de Educación Secundaria y factores asociados a la participación.**

Variables asociadas a la participación / Variables que describen la participación	Liderazgo pedagógico de la dirección del centro	Clima de relaciones positivas	Liderazgo pedagógico de las coordinaciones de ciclo	Antigüedad en el centro
Grado de consenso en la determinación y aplicación de criterios de evaluación y promoción	0,364**	0,199**	0,313**	
Frecuencia de realización colegiada de actividades de planificación de la enseñanza	0,100**	0,339**		
Grado de participación en la elaboración del PEC y el PCC, y de uso de ambos documentos como referentes de la práctica docente	0,308**	0,114**	0,081**	-0,081**
Frecuencia de realización colegiada de actividades de reflexión sobre la enseñanza y su impacto en el aprendizaje	0,057**	0,150**		
Grado de colaboración en las relaciones de trabajo	0,160**	0,149*	0,182**	-0,058**
Grado de consenso en la toma de decisiones	0,140**	0,086**	0,049*	-0,074**

Nivel de significación: \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$

En Secundaria el liderazgo pedagógico de la dirección del centro y el clima de relaciones positivas en el centro correlaciona significativamente y con signo positivo con los seis factores que describen la participación del profesorado; el liderazgo pedagógico de las jefaturas de departamento lo hace en cuatro y la antigüedad en el centro lo hace en tres. En la Tabla 16 hemos ubicado la antigüedad en el centro en último lugar porque correlaciona significativamente y con signo negativo en los tres factores: participación del profesorado en la elaboración del PEC y el PCC, y uso de ambos como referentes de la práctica docente; relaciones de colaboración entre el profesorado, y toma de decisiones por consenso.

Qué nos sugieren la investigación y la evaluación sobre las relaciones de trabajo entre el profesorado

Los datos recogidos, una vez analizados, sugieren lo siguiente:

1. La colaboración no parece ser el tipo de relaciones dominante en los centros escolares de Canarias, el aislamiento es más frecuente que la colaboración y un alto porcentaje de centros se ubican en la zona intermedia, entre el aislamiento y la colaboración.

Según los datos recogidos, la colaboración predomina en un porcentaje relativamente pequeño de centros de Educación Infantil y Primaria –entre un 14 y un 23%– y sólo aparece como dominante en un centro de Secundaria de entre los sesenta que componen la muestra analizada.

El resultado de Secundaria seguramente se deba a que las preguntas se plantearon aplicadas al centro o al profesorado del centro en su conjunto y en los centros de Secundaria predomina la cultura fragmentada o balcanizada (Fullan y Hargreaves, 1997; Hargreaves, 1991) caracterizada, entre otros rasgos, porque el profesorado suele relacionarse profesionalmente sólo con colegas del departamento al que pertenece.<sup>1</sup>

Según los datos de la evaluación externa, las relaciones de trabajo caracterizadas por el aislamiento predominan en uno de cada cinco centros de Infantil y Primaria, y en tres de cada cinco de Secundaria.

Estos resultados coinciden con los de la mayoría de las investigaciones realizadas sobre el tema (Bredo, 1977; Cohen, Deal, Meyer & Scott, 1979; Johnson, 1977 y Little, 1990a). En este sentido, Little afirma que “las estructuras y las relaciones colegiadas han mostrado ser relativamente frágiles y que las relaciones, hábitos y estructuras que han costado años construir pueden derrumbarse en cuestión de semanas” (1990b, 181).

Por otra parte, más de la mitad de los centros de Infantil y Primaria, y algo más de un tercio de los de Secundaria no parecen tener un tipo de relaciones de trabajo dominantes. Estos resultados pueden ser que se deban a que en esos centros están coexistiendo relaciones de colaboración y de aislamiento entre distintos grupos de docentes del mismo centro. En todo caso se trata de hipótesis que habría que poner a prueba.

2. En cuanto a los procedimientos de toma de decisiones en los centros, tanto en Secundaria como en Infantil y Primaria, el profesorado manifiesta que en el Claustro las decisiones se suelen tomar por votación, mientras que en los Departamentos y Equipos Educativos de Ciclo de modo más bien consensuado. El tamaño de los grupos explicaría en parte este dato.

3. Los temas que el profesorado -tanto de Infantil y Primaria como de Secundaria- manifiesta tratar con mayor frecuencia (mensual o quincenal) cuando se reúne son: elaborar materiales didácticos y programar actividades para el aula, es decir, los más relacionados con la práctica cotidiana.

Los temas que el profesorado de Infantil y Primaria indica tratar con menor frecuencia (trimestral o una o dos veces al año) son: analizar los resultados de la evaluación del alumnado, acordar criterios de evaluación y evaluar la práctica docente. Preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado, distribuir contenidos, y proponer y decidir medidas para la recuperación del alumnado y la atención a la diversidad son temas que la mitad de los docentes manifiesta abordar con una frecuencia trimestral, bianual o anual, mientras que otros señala hacerlo mensual o quincenalmente.

El profesorado de Secundaria parece que se reúne con menos frecuencia que el de Infantil y Primaria, y para la mayoría de los temas expresa hacerlo de una a tres veces al año.

El tema para el que -tanto el profesorado de Infantil y Primaria como el de Secundaria- manifiesta que se reúne menos es evaluar la práctica docente. Además un alto porcentaje de profesorado de Secundaria (entre un 20-25%) manifiesta no reunirse para: elaborar materiales didácticos; programar actividades para el aula, y preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado. Los tres últimos temas tienen que ver más directamente con la práctica de la enseñanza.

4. La mayoría del profesorado manifiesta que la comunidad educativa ha participado en la elaboración del Proyecto Educativo de Centro y que los docentes tienen en cuenta los objetivos del PEC en su práctica docente. No obstante, el profesorado de Infantil y Primaria lo hace en una mayor proporción que el de Secundaria. Por otra parte, según el profesorado de Infantil y Primaria el Proyecto Curricular de Centro es un elemento de referencia para elaborar las programaciones de aula, mientras que el de Secundaria manifiesta que lo es en menor medida.

5. Tanto el profesorado de Infantil y Primaria como de Secundaria manifiesta estar bastante o muy de acuerdo en que comparte las metas y objetivos básicos del centro, en que los acuerdos del Claustro son asumidos por todos sus componentes y se llevan a la práctica, y en que asume por voluntad propia cargos de responsabilidad, representación o coordinación en el colegio/centro. Los porcentajes de respuesta a las dos últimas afirmaciones apuntan a que el profesorado de Infantil y Primaria se implica más en el centro. Al profesorado de Infantil y Primaria se le preguntó además su grado de acuerdo con la afirmación "participa en el desarrollo de actividades complementarias", con una respuesta positiva (bastante o muy de acuerdo) de más de un 80%.

6. Hay una serie de actividades que el profesorado de Infantil y Primaria señala abordar en el Ciclo o en el Nivel: distribuir contenidos, acordar criterios de evaluación, preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado, programar actividades para el aula y elaborar materiales didácticos. Todas ellas tienen en común que se realizan en la fase preactiva o de planificación de la enseñanza. El profesorado de Secundaria manifiesta que aborda los mismos temas en los Departamentos. Esto se explica por la estructura departamental de los centros de Secundaria y porque en ellos predomina la subcultura de la asignatura (Ball & Lacey, 1984; Santana Bonilla, 2000-01).

En Educación Infantil y Primaria el resto de temas se tratan en el Equipo de Ciclo y en el Claustro o la Comisión de Coordinación Pedagógica: analizar los resultados de la evaluación del alumnado, proponer y decidir medidas para la recuperación del alumnado y la atención a la diversidad, y evaluar la práctica docente. Lo que caracteriza a este grupo de temas es que implican la reflexión retrospectiva sobre la enseñanza y su impacto en el aprendizaje del alumnado y se realizan en la fase post-activa de la enseñanza. En Secundaria esos temas se abordan mayoritariamente en Equipos Educativos de Grupo y en Departamentos.

Uno de cada cinco docentes de Infantil y Primaria manifestó realizar individualmente las siguientes actividades: evaluar la práctica docente, elaborar materiales didácticos y programar actividades para el aula. Entre una cuarta parte y la mitad del profesorado de Secundaria manifestó realizar

(Footnotes)

<sup>11</sup> Es significativo que el centro de Secundaria identificado como teniendo relaciones colaborativas no es un Instituto de Educación Secundaria sino un Centro Concertado de tamaño pequeño en el que se imparte Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria.

individualmente las siguientes actividades: programar actividades para el aula, preparar actividades y materiales para la evaluación del alumnado, elaborar materiales didácticos y evaluar la práctica docente. Estos datos ilustran la persistencia del individualismo.

Las diferencias entre el profesorado de Infantil y Primaria, y Secundaria podrían explicarse, en parte, por la organización disciplinar del currículo de Educación Secundaria, pero también revelan la amplitud del individualismo en Secundaria.

7. La literatura sobre absentismo y abandono escolar señala que una de las condiciones organizativas que contribuyen al mismo es la ausencia o escasez de relaciones sociales significativas adultos-alumnado (González González, 2006). Es significativo el porcentaje de alumnado (entre un tercio y la mitad) que manifiesta que el profesorado de su centro no participa en actividades que promueven las relaciones sociales alumnado-profesorado.

8. En el primer estudio se identificaron tres factores que parecen estar asociados a la colaboración entre el profesorado: la política institucional, la organización del espacio y del tiempo, y la ayuda material. Un estudio posterior (Santana Bonilla y Padrón Fragoso, 2001) confirmó el primero de ellos. La política institucional hace referencia al grado en que el director y el equipo directivo reservan tiempo en los horarios del centro para que el profesorado pueda reunirse, dan su apoyo personal a los proyectos innovadores y explican con detalle cómo se trabaja en equipo.

Los datos de la evaluación externa apuntan tres factores coincidentes en Infantil/Primaria y Secundaria: el liderazgo pedagógico de la dirección del centro, el clima escolar positivo y el liderazgo pedagógico de las coordinaciones Ciclo/jefaturas de Departamento. Hay un cuarto factor -la antigüedad en el centro- que mantiene una relación diferente en Infantil/Primaria y Secundaria, aunque en ambos casos las correlaciones son muy débiles. En el caso de Infantil y Primaria los análisis apuntan que, a mayor antigüedad, el profesorado organiza individualmente la enseñanza pero, a la vez, participa más activamente en la planificación en el nivel del centro en su conjunto y en la vida institucional. En el caso de Secundaria los datos sugieren que a mayor antigüedad el profesorado participa menos en la elaboración del PEC y el PCC, y en el uso de ambos documentos como referentes de la práctica docente, mantiene con menor frecuencia relaciones de colaboración con sus colegas, y considera que las decisiones se toman más bien por votaciones o por ciertos individuos o grupos.

Cuando afirmamos que la política institucional o el clima escolar positivo están asociados a la participación del profesorado y a las relaciones de colaboración no se quiere decir que sean la causa de la participación y la colaboración sino que aparecen juntas. Las herramientas estadísticas utilizadas no permiten discriminar si existen relaciones de causalidad entre ambos conjuntos de factores.

Aunque las relaciones de colaboración entre el profesorado no son dominantes en los centros escolares, hay centros en los que se trabaja de modo colaborativo. Las evidencias recogidas indican que en dichos centros la política institucional promueve el trabajo conjunto, existe un claro liderazgo pedagógico de la dirección del centro y un clima escolar positivo. Desarrollar relaciones de colaboración en contextos escolares no es una empresa sencilla pero posible y, estamos convencidos que, necesaria si queremos que las instituciones escolares sean contextos de desarrollo profesional y la democracia nuestro modelo de organización social.

## Referencias bibliográficas

Ball, S.J. & Lacey, C. *Subject Disciplines as the Opportunity for Group Action: A Measured Critique of Subject Sub-cultures*, en A. Hargreaves & P. Woods (Eds.) *Classrooms and Staffrooms: The Sociology of Teachers and Teaching*. Milton Keynes: Open University Press, 1984, pp.232-244.

Bredo, E. <<Collaborative Relations Among Elementary School Teachers>>, in *Sociology of Education*, 50 (1977), pp. 300-309.

Cohen, E.; Deal, T.E.; Meyer, J.E. & Scott, W.R. <<Technology and Teaming in the Elementary School>>, en *Sociology of Education*, 52 (1979), pp. 20-33.

Feiman-Nemser, S.; Floden, R.E.: *The Cultures of Teaching*, en M. Wittrock (Ed.): *Third Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan Pub. Co., 1986, pp. 505-526.

Fullan, M. y Hargreaves, A.: *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en las Escuelas? Trabajar unidos para mejorar*. Morón, Publicaciones M.E.C.P., 1997.

Glickman, C.D.: <<The Supervisor's Challenge: Changing the Teacher's Work Environment>>, en *Educational Leadership*, 42(4) (1990), pp. 38-40.

González González, M<sup>ª</sup>T. (2006) *Absentismo y Abandono Escolar: Una Situación Singular de la Exclusión Educativa*. Revista

*Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp. 1-15.

<http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>. Consultado el 6-9-2006

Hargreaves, A. (1991): *Cultures of Teaching: a focus for change*, in A. Hargreaves y M. Fullan (Eds.) *Understanding Teacher Development*. New York/London, Teachers' College Press/Cassel, 1991b, pp. 216-240.

Johnson, R. *Teacher Collaboration, Principal Influence and Decision Making in Elementary Schools (Technical Report N° 48)*. Stanford, Calif.: Stanford Center for Research and Development in Teaching, Stanford University, (ED 126.083) 1976.

Lanier, J.E. & Little, J.W.: *Research on Teacher Education*, en M. Wittrock (Ed.): *Third Handbook of Research on Teaching*. New York, MacMillan Pub. Co., 1996, pp. 527-569.

Little, J.W.: <<Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success>>, en *American Educational Research Journal*, 19 (1982), pp. 325-340.

Little, J.W.: *Teachers as Colleges*, in A. Lieberman (Ed.) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*. London: The Falmer

Press, 1990a, pp. 165-193.

Little, J.W.: <<The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations>>, en *Teachers College Record*, 91(4) (1990b), pp. 509-536.

Lortie, D.C.: *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago, The University of Chicago Press, 1977.

Santana Bonilla, P.J. y Padrón Fragoso, J. <<La colaboración entre el profesorado de Primaria: resultados de dos estudios descriptivos>>, *Revista de Educación*, vol. 326 (2001), pp. 241-260.

Santana Bonilla, P.J.: <<La evaluación de centros de educación secundaria: de la teoría a la práctica>>, *Curriculum*, 15, (2001-02), pp. 55-89.

Santana Bonilla, P.J.: *El plan de evaluación de centros docentes de Canarias (PECCAN): una iniciativa institucional de evaluación externa orientada a la mejora*, en J. López Yáñez, M. Sánchez Moreno y P. Murillo Estepa (Eds.), *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2004, pp. 508-518.

Santos Guerra, M.A.: <<La democracia, un estilo de vida >>, *Cuadernos de Pedagogía*, 251 (octubre), (1996), pp. 50-54.



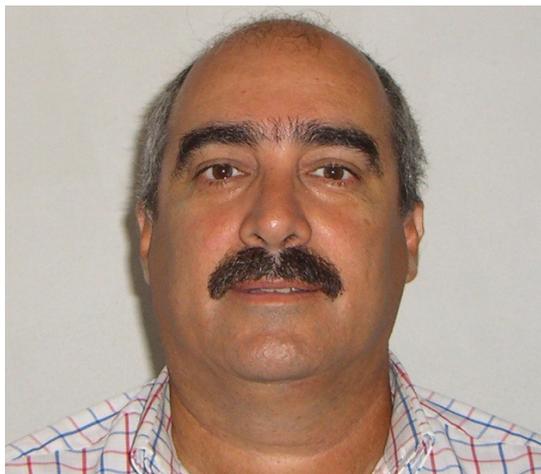
## AUTORES DEL ARTÍCULO

**Pablo Joel Santana Bonilla.**

[psantana@ull.es](mailto:psantana@ull.es)

Profesor universitario. Titular del área de Didáctica y Educación Escolar. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa, Facultad de Educación, Universidad de La Laguna, Campus Central, Avda. Delgado Barreto s/nº, 38204 La Laguna

**Breve currículum profesional:** Doctor en Ciencias de la Educación (1995) por la Universidad de La Laguna. Profesor del área de Didáctica y Organización escolar del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Imparte asignaturas relacionadas con la organización, gestión y dirección de centros educativos en las titulaciones de Pedagogía y Maestro. Es coordinador científico del Comité Técnico del Plan de Evaluación de Centros Educativos de Canarias que desarrolla el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. Ha colaborado en el diseño y asesora en el desarrollo de dicho plan de evaluación. Ha publicado artículos en diversas revistas especializadas como Revista de Educación, Revista de Investigación Educativa y Currículum, sobre temas como la colaboración entre el profesorado de primaria, el modelo de asesoramiento en orientación y la evaluación de centros de secundaria. Es el investigador principal del Equipo de Investigación EMIPES (Evaluación y Mejora de Instituciones y Programas Educativos y Sociales)



del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna.

**Carlos Quesada Frigolet**

[cquefri@gobiernodecanarias.org](mailto:cquefri@gobiernodecanarias.org)

Maestro. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (ICEC), Las Palmas de Gran Canaria.: Coordinador de Programas del ICEC

**Breve currículum profesional:** Maestro (especialidad: Ciencias Sociales) y Licenciado en Psicopedagogía. Profesor de E.G.B, técnico del Proyecto Ábaco para la introducción de las NTIC en la escuela. Actualmente es Coordinador de Programas del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. Además es coordinador técnico del Plan de Evaluación de Centros Educativos de Canarias (PECCAN) que desarrolla el ICEC. Ha participado en distintas publicaciones y estudios relacionados con la Evaluación de Centros y la Evaluación de los Aprendizajes, entre los que destacan: Evaluación de la Educación Primaria en Canarias 1999. Datos básicos (2000) y Evaluación de la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Inglesa en Canarias -Educación Primaria- Datos básicos (2001).



**Justino Núñez de la Cruz**

[jncruz@ull.es](mailto:jncruz@ull.es)

Licenciado en Pedagogía.: Editorial Santillana S.L.. Delegado de Centros Educativos.

**Breve currículum profesional:** Licenciado en Pedagogía por la Universidad de La Laguna (2001) y alumno de doctorado de la misma Universidad. Ha sido becario de colaboración de la Unidad Técnica de Evaluación y Mejora de la Calidad Docente en la Universidad de La Laguna entre los años 2002 y 2005, participando en los procesos de evaluación de titulaciones universitarias propuestos por la ANECA. Ha sido becario del Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa colaborando en la elaboración de informes para la inspección y realizando diversos análisis de datos para la misma Institución. Ha participado como coordinador en la organización del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado en Tenerife entre los días 23 y 25 de Septiembre del 2005. Ha presentado comunicaciones en diversos Congresos Nacionales e Internacionales sobre investigación educativa y organización escolar. Ha escrito artículos para la revista Currículum. Forma parte del Equipo de Investigación EMIPES (Evaluación y Mejora de Instituciones y Programas Educativos y Sociales) del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna. Es miembro de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.

# Estrategias de poder en la escuela. El uso de la participación docente como herramienta micropolítica.<sup>1</sup>

Marta Gutiérrez Sastre. Universidad de Salamanca. Dep. de Sociología y Comunicación

Con frecuencia, los estudios sobre la participación en el ámbito escolar limitan esta idea a los procedimientos oficiales que se suceden en los centros, olvidando otros ejercicios participativos que se desarrollan en ámbitos informales. El artículo propone una revisión sobre el concepto de participación docente en la que se tengan en cuenta las diferentes estrategias llevadas a cabo por el profesorado para influir en la toma de decisiones. De este modo, la participación con la que se compromete el profesorado se entiende en estrecha relación con las batallas de los grupos por el poder, pero se aleja de los grandes principios ilustrados, se vincula a lo concreto y se reconoce como elemento omnipresente en la vida de los centros.



Más allá de los análisis sobre las estructuras diseñadas para la participación en la escuela – Consejo Escolar, Claustro de profesores, Comisión Pedagógica, reuniones de ciclo, de departamento...- se propone una revisión sobre el concepto de participación docente. Con excesiva frecuencia, los estudios sobre el tema limitan la idea de la participación a los procedimientos oficiales que se suceden en cada uno de estos órganos colegiados, como si la escuela fuese una organización tan racional como para cumplir los objetivos previstos, como si el diseño de un modelo de articulación de intereses eliminara el problema central del reparto de poder, o como si, fuera de estas estructuras legales, no se llevaran a cabo otros ejercicios participativos.

La realidad es que la participación va más allá de la contabilidad de las reuniones formales y se inmiscuye en muchos aspectos de la cotidianidad escolar. La autoridad en los centros educativos queda representada en figuras visibles y en actos públicos, pero el poder permanece en la sombra, con lo que su análisis necesita apoyarse en los episodios y las relaciones escolares menos reguladas.

Pese a la apertura de la institución escolar, se perciben las dificultades de ciertos sectores a la hora de formar parte en las decisiones del centro. Esto es evidente para los padres y los alumnos, pero también para algunos docentes. Por otro lado, la toma de decisiones se entiende como un proceso más político que técnico condicionado por el juego de fuerzas internas que interactúan en la escuela. El resultado es la existencia de espacios e interacciones que no se hacen públicos, pero que ejercen un importante papel en el reparto de poder interno. La existencia de un modelo y unas formas establecidas para la participación no eliminan otros procedimientos menos transparentes. La clave radica en conocer cómo ambos modelos coexisten y se relacionan mutuamente.

La participación docente desde el punto de vista micropolítico se entiende en estrecha relación con las batallas de los grupos por el poder. Se trata entonces de una participación alejada de los grandes principios ilustrados que se vincula a lo concreto y se convierte en omnipresente en la vida de los centros.

(Footnotes)

<sup>1</sup>Este artículo se basa en el proyecto de investigación, "Configuraciones Organizativas y Modelos Profesionales: un análisis de las relaciones entre Profesión, Organización y Entorno Escolar" (Ref: BSO2002-02284) dirigido por el profesor Mariano Fernández Enguita y realizado desde el departamento de Sociología y Comunicación de la Universidad de Salamanca. El trabajo de campo llevado a cabo en la investigación consta de un cuestionario realizado a cuatrocientos docentes y entrevistas a la comunidad educativa en cuarenta y tres centros. El texto del artículo procede del análisis del trabajo de campo cualitativo.

### La participación micropolítica del profesorado.

Cuando se habla de participación en la escuela es habitual actuar según el síndrome de las “altas expectativas frustradas”; un síndrome que obliga al cumplimiento de un ritual que comienza ensalzando las bondades de la participación para, acto seguido, dar pie a la retahíla de obstáculos y “peros” que la dificultan. Resultaría obligado, en este sentido, citar las mejoras que la democratización del sistema educativo ha producido, limando la autoridad del director respecto al profesorado, estableciendo fórmulas de colegialidad y permitiendo la entrada de nuevos colectivos, padres y alumnos fundamentalmente, en los procesos de toma de decisiones. Se apunta, en definitiva, la grandeza de unas nuevas relaciones de horizontalidad entre las partes, horizontalidad que responde a una vieja idea, la de una ciudadanía implicada en la educación como un bien público y común.

La segunda parte del ritual es tan importante como la primera, y en ella se registran las dificultades para llevar a cabo el proyecto participativo. Se cita el exceso de formalismo como estrategia de eliminación de debate político<sup>2</sup>, la débil representatividad de padres y alumnos<sup>3</sup>, el abuso de la gestión y la burocracia en detrimento de la exposición de ideas, o simplemente, la escasa costumbre por la toma de decisiones en público frente a las decisiones personales o en grupos reducidos. La idea general es que, si bien los Consejos Escolares supusieron una mejora importante en la gestión de los centros, no se han cumplido las expectativas depositadas en ellos<sup>4</sup>. El síndrome de las “altas expectativas frustradas” traza un panorama idílico sobre el cómo deberían ser las cosas, para, a continuación, abordar la imposibilidad de llevarlo a cabo.

El motivo de que el panorama descrito no llegue a desarrollarse es su alejamiento respecto a la realidad de los centros escolares. El retrato que habitualmente se ofrece de la participación resulta teórico e ilustrado en exceso, hablando de una participación siempre positiva, de unos debates al margen de los conflictos personales, de la existencia de fórmulas que terminan contentando a todos y de unos intereses particulares que, de alguna forma, se subordinan al interés general. Es cierto que el ámbito escolar ha desarrollado una estructura participativa significativamente sólida, mucho más sólida que la establecida en otras esferas institucionales públicas como la salud o los servicios sociales<sup>5</sup>, pero, la diversidad de intereses, el tipo de relaciones que se establecen entre los grupos, y, sobre todo, la forma en la que se toman las decisiones, nos obliga a modificar el ángulo desde el que se observa la participación. Desde el ángulo micropolítico, la participación del profesorado resulta un concepto más prosaico. Liberados de la carga de democratizar las instituciones educativas, el interés participativo recela de principios grandilocuentes y se adentra en las batallas cotidianas de los centros. Es importante tener en cuenta que la participación no se circunscribe a los actos formales de representación de intereses, ni se limita a la asistencia a reuniones, a la presentación de candidaturas o a la votación en las elecciones. La participación, como un principio presente en la vida de los centros, incluye las distintas actuaciones encaminadas a intervenir en la toma de decisiones.

El debate sobre qué es exactamente la participación es un debate enmarañado. La participación como un *condensation symbol*<sup>6</sup>, es un símbolo impreciso, capaz de condensar emociones de muy distinto signo, algunas de ellas contradictorias entre sí. Los teóricos de la participación insisten en la necesidad de establecer categorías con el fin de precisar el significado y las implicaciones de la misma. Unos<sup>7</sup>, establecen un modelo gradual que permita distinguir los procesos generadores de poder – control, delegación, colaboración- frente a aquellos que no lo son – manipulación y terapia-. Otros<sup>8</sup>, por el contrario, prefieren trabajar con modelos duales que diferencien la participación verdadera y plena de las formas parciales y no auténticamente participativas. Cualquiera que sea la definición utilizada, desde la más abierta a la más restringida, es evidente que los actos que se encaminan a intervenir en la toma de decisiones, sí ayudan a conformar el concepto de participación. A estos procesos de influencia, a la “voz”<sup>9</sup> que no sólo se canaliza a través de espacios formales, vamos a dedicar nuestra atención en el artículo.

(Footnotes)

<sup>1</sup> Edelman, M. J.: *The Symbolic Uses of Politics*, University of Illinois Press, 1964

<sup>2</sup> Gutiérrez Sastre, M.: *Participación en los Servicios Públicos de Bienestar: Un análisis del poder de los usuarios en el ámbito de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales*. Madrid, Consejo Económico y social, 2005

<sup>3</sup> Gil Villa, F.: *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria*. Madrid, CIDE, 1995

<sup>4</sup> Fernández Enguita, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata, 1993; San Fabián Maroto J.L.: “Participar más y mejor” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, 1994; Santos Guerra, M.A.: *El crisol de la participación en Consejos Escolares de centro*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1997

<sup>5</sup> Gutiérrez Sastre, M.: *Participación en los Servicios Públicos de Bienestar: Un análisis del poder de los usuarios en el ámbito de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales*. Madrid, Consejo Económico y social, 2005

<sup>6</sup> Edelman, M. J.: *The Symbolic Uses of Politics*, University of Illinois Press, 1964

<sup>7</sup> Arnstein, S.: “A Ladder of Citizen Participation” en *American Institute of Planners Journal*, (pp.216-224) July 1969

<sup>9</sup> Pateman, C.: *Participation and Democratic Theory*, London, Cambridge University Press, 1970<sup>1</sup> Hirschman, A.: *O. Salida, Voz y Lealtad*, Fondo de Cultura Económica, Méjico, 1977

Las decisiones en la escuela tienen más que ver con la política que con la racionalidad y con la técnica<sup>10</sup> porque siempre determinan algún tipo de reparto o modificación del poder entre los grupos. Al margen de que esta intervención discurra o no dentro del ámbito de lo formal, de lo visible o de lo planificado, existe una estrecha relación entre la forma en que se distribuye el poder y la intervención de ciertos grupos en las decisiones.

La micropolítica concede gran valor a lo que sucede entre bastidores. La sala de profesores, los pasillos y la cafetería constituyen espacios privilegiados para el establecimiento de redes de interacción<sup>11</sup> necesarias para el ejercicio político de la propagación de cotilleos y rumores, la creación de alianzas o la maquinación de estrategias. Frente a la oficialidad y transparencia de ciertos actos e informaciones, los procesos que se generan “en el pasillo” son oscuros y discriminantes, pero no por ello menos importantes. La toma de decisiones no es tan simple como para reducirse a una discusión pública. De hecho, la distribución de poder nunca se realiza de manera oficial sino que se fragua en despachos cerrados a los que sólo asisten un número reducido de personas.

Aunque el ambiente en la organización escolar pueda definirse como anodino y desinteresado por la lucha política abierta, no desaparecen las tensiones internas del centro. La realidad dice que la escuela es un ámbito muy adecuado para el ejercicio “micropolítico”<sup>12</sup> porque lejos de ser una estructura organizada con metas compartidas por los sujetos, se apoya sobre una base conflictiva en la que se desarrollan intereses, en ocasiones enfrentados. La micropolítica aparece como el proceso que liga esta constante presencia del conflicto con el necesario dominio que debe ejercerse para asegurar el funcionamiento institucional y prevenir el colapso. Es la política de los grupos frente a la política de las estructuras y, frente a los grandes planes, se ocupa de las “miserias” capaces de generar serios conflictos por aspectos tan nimios como un horario no consensuado, una tarea desequilibradamente repartida o una directriz no asumida.

Por eso, cuando hablamos de la participación con mayúsculas como un ideal lejano a conseguirse, estamos olvidando que existen formas de participar que pasan inadvertidas a nuestros ojos. Pese al intento por regular la defensa de intereses bajo estructuras colegiadas, en la escuela, existen múltiples maneras de tomar partido, no todas visibles.

El profesorado se muestra distante a la hora de participar plenamente bajo el modelo establecido – faltan candidatos para presentarse al Consejo Escolar, hay centros en los que nadie quiere ser director, la asistencia a los Claustros no es plena- y no porque sus principios sean contrarios a los de la participación educativa, sino porque el ejercicio del poder en la escuela transcurre al margen del protocolo oficial de las reuniones públicas. Fuera de los cumplidos a la democratización escolar, especialmente en el ámbito público, las fórmulas obligatorias para “hacerles participar” no modifican sustancialmente el juego de fuerzas, alianzas y divisiones internas. Resulta especialmente revelador el desinterés hacia el Consejo Escolar de los centros, y es que en ellos no se encuentran suficientes capacidades para solventar las cuestiones del profesorado. Al margen de que se busquen fórmulas más rápidas para resolver los problemas, y de que prefieran adoptarse decisiones en el seno de lo privado, otra de las causas del recelo se encuentra en las dificultades de la representación docente. El profesorado, lejos de actuar como una comunidad homogénea, presenta serias fracturas en su composición interna y una evidente división de opiniones.

El exceso de solemnidad y la falta de concreción también afectan a las cuestiones vinculadas con el trabajo cotidiano. En este sentido, el profesorado acepta la participación que se genera en ámbitos reducidos (los ciclos, los departamentos...) pero se muestran reticentes ante la mecánica que deriva de otras estructuras como el Consejo Escolar o el Claustro de profesores. Se entiende que éstas últimas no suelen ofrecer soluciones directas a sus necesidades sino que viven de las aportaciones trabajadas en otros ámbitos menos protocolarios. En definitiva, se señala la dicotomía entre las mejoras teóricas derivadas de la democratización del sistema educativo y la falta de traducción a las necesidades más concretas del profesorado.

#### (Footnotes)

<sup>10</sup> Ball, S. J.: *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós MEC, 1989

<sup>11</sup> Terrén, E.: “Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico” en *Revista iberoamericana de educación*. (pp. 189-214), Nº 36, 2004.

<sup>12</sup> Ball, S. J.: *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós MEC, 1989; Bardisa Ruiz, T.: *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15, *Micropolítica en la Escuela*, Septiembre - Diciembre 1997

El modelo de participación oficial, ese que se apoya en los Consejos Escolares y en el Claustro de profesores, entiende la participación como representación de intereses, cuando, en realidad, la verdadera participación es la que tiene que ver con el ejercicio del poder. El proceder participativo implica un ejercicio de poder en dos sentidos: es un medio para conseguir poder –presionando en la toma de decisiones-, y es el resultado de la pertenencia a grupos que detentan poder. En realidad, no puede participar cualquiera porque no cualquiera tiene capacidad para influir sobre las decisiones. Esa conclusión es evidente cuando se narran las dificultades de padres y alumnos para expresar sus intereses, pero también cuando se descubren los sinsabores de ciertos docentes para hacer valer sus posiciones.

Aunque el profesorado mantenga posiciones unitarias frente a otros colectivos, las luchas más importantes son las que tienen que ver con el propio cuerpo docente. La entrada de alumnos y padres no supone un verdadero peligro al control del profesorado sobre el proceso participativo. Las formas que tiene el sistema educativo para debilitar a estos colectivos apuntan a la exclusión de aquellos menos familiarizados con el lenguaje y los procedimientos escolares.

Esto no supone dismantelar el modelo oficial de participación docente. La participación es un principio que vertebra el funcionamiento de los centros escolares desde el punto de vista legal y desde el punto de vista organizativo, vinculando las decisiones a los acuerdos adoptados en los órganos colegiados de los centros (consejo escolar, claustro de profesores, comisión pedagógica...). El interés de la micropolítica no radica en atentar contra los valores idílicos de la participación sino en revisar el concepto entendiendo que tanto el modelo oficial como el oficioso conviven y negocian.

### **Esencias y variedades de la participación docente.**

El propósito de este artículo es apuntar la idea de que el profesorado sí participa, aunque con fines diversos y no siempre bajo fórmulas ortodoxas ni transparentes. La participación, como el intento por hacerse con algún remanente de poder organizativo, cobra formas específicas y adaptadas al clima y a las particularidades de los centros. Veamos a continuación algunas de las características primordiales de esta participación docente.

### **Participación grupal.**

Los grupos son la base del ejercicio micropolítico y constituyen la unidad de referencia para el análisis de los procesos internos. La estructura educativa no tiene capacidad para determinar la vida escolar porque la escuela no funciona como una organización compacta en la que se reproduzca literalmente la normativa impuesta. La realidad nos demuestra que tampoco los individuos llegan a actuar de manera aislada y en función de sus intereses particulares, y que el contexto más exacto es el que se configura a partir del funcionamiento y desarrollo de ciertos grupos.

La conformación de estos grupos obedece a diferentes criterios<sup>13</sup>; algunos son de carácter corporativo y se organizan en defensa de sus intereses privativos (tutelando las prioridades de un departamento frente a otro, de los privilegios de los más antiguos frente a los novatos...), otros tienen un criterio ideológico y se manifiestan en las preferencias por la escuela pública o la escuela privada, la escuela comprensiva versus los modelos más selectivos.... Otros grupos podrían entenderse como redes de interacción<sup>14</sup>, en el sentido de agrupaciones que, por el motivo que sea, se relacionan entre sí con más frecuencia que otros. Sea cual sea el criterio, lo esencial es entender que cada grupo cuenta con una historia, que no son grupos completamente cerrados, pero sí mantienen cierta estabilidad, y que comparten una misma visión respecto a la educación y al trabajo, visión que les distingue del resto de los grupos. De este modo, pensar en formas individuales de participación en la escuela es faltar al principio de realidad. Las posiciones y circunstancias no afectan individualmente a los docentes sino a todo un conjunto de sujetos que comparten unos mismos intereses o una misma perspectiva. En la escuela, nada se presenta desde el punto de vista individual sino dotado de un significado grupal y político. La política adopta el grupo como espacio de referencia porque, frente a las limitaciones individuales, el grupo garantiza la protección y la información necesaria para la supervivencia política, a la vez que permite acceder al poder a sujetos que individualmente no podrían llegar al mismo<sup>15</sup>.

#### *(Footnotes)*

<sup>13</sup> Bardisa Ruiz, T.: *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15, *Micropolítica en la Escuela*, Septiembre - Diciembre 1997

<sup>14</sup> Terrén, E.: "Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico" en *Revista iberoamericana de educación*. (pp. 189-214), N° 36, 2004.

<sup>15</sup> Bacharach, S.B. y Mundell: *Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action*. *Educational Administration Quarterly*. Vol.29, No 4, pp. 423-452, 1993.

Esta constatación nos aleja de los planteamientos más racionalistas que pudieran vincular la participación de los docentes al logro de ciertos beneficios individuales. Al margen de los inconvenientes asociados a la toma de posiciones en la organización, la pertenencia a un grupo reporta fundamentalmente ventajas, unas de carácter individual, las que tienen que ver con la identidad o la protección, y otras de carácter colectivo, las que se consiguen a través de la negociación, la presión o el poder.

*“El panorama es el de dos grupos enfrentados, dos grupos rivales, grupos con los que yo no encuentro afinidad, yo me encontraría en un lugar intermedio, bueno, más que intermedio alternativo (...) me he presentado esperando contar con el apoyo de la gente con la que trabajo, pero no lo he conseguido” (Profesor de Secundaria. No representante de CE)*

Eso no quiere decir que todos los sujetos vayan a participar activamente en la vida política del centro, de hecho, no todos ellos se integran en una red, o en un grupo que comparta intereses o perspectivas similares. Todos se verán afectados por la vida política, pero sólo los agrupados llegan a participar de manera significativa. Los sujetos “descolgados” de la red, de cualquiera de los grupos informales que se ubiquen en el centro, son los que menos posibilidades tienen para intervenir en las decisiones. Esta no-participación de los individuos no agrupados, sería el resultado de las dificultades para expresar intereses o planteamientos al margen de los grupos constituidos, pero también podría conformar una estrategia planificada y consciente por su parte de no colaboración con la institución.

### **Procedimientos participativos oficiales reducidos a la formalidad.**

Los argumentos que mejor legitiman el uso de la participación micropolítica en la escuela son aquellos que apuntan a la incapacidad de los procedimientos burocráticos para representar los intereses de los grupos y llegar a la toma de decisiones.

Estructuras como el Consejo Escolar o el Claustro de profesores, como máximos referentes de este proceder institucionalizado, quedan reducidos a las formas. Cuando un director de centro dice que *“no se hace nada que no haya sido aprobado por el Consejo Escolar”*, no se sabe si quiere enfatizar el protagonismo de este órgano o más bien apuntar a la oficialidad de un modelo que sólo marcha a través del cumplimiento estricto de una serie de reglas determinadas. El carácter obligatorio y formal de dicho modelo no sirve para garantizar la participación de los distintos sectores, ni siquiera la satisfacción de las necesidades de los centros, pero, recreándose en su naturaleza institucional enfatiza la hegemonía de las formas sobre los contenidos. Al margen de usos poco transparentes del poder político, se impone la existencia de rituales públicos que ratifiquen lo adoptado.

En ocasiones, el escepticismo sobre la participación institucional entre los docentes llega a reducir las estructuras colegiadas de toma de decisiones al mero protocolo. Entonces sólo se presta atención al procedimiento establecido para el Consejo Escolar o el Claustro de profesores, dejando objetivos e implicaciones en un segundo plano. De este modo, se logra cumplir la norma esquivando los puntos de conflicto entre los grupos. Así por ejemplo, hay centros en los que, ante la falta de candidatos que asuman la representación docente, se decide una rotación de la tarea entre toda la plantilla. La clave no está en el hecho de que todos lleguen a integrarse en el proceso, sino en el contexto de desconfianza en que se produce dicha fórmula. La tarea participativa, tal y como está planteada pierde valor y se convierte en una obligación más que no recoge el interés del cuerpo docente. A las exigencias burocráticas se les responde burocráticamente.

*En el Consejo hay que elegir maestros, visto que no hay gente, pasamos todos por orden alfabético. Tiene el problema de ser obligatorio, ¿me toca? pues bueno..., y el compromiso depende de cada uno. (Director de centro)*

Existen ciertas estrategias que refuerzan la incapacidad de estas estructuras de participación a la hora de actuar como auténticos órganos deliberativos y que se relacionan directamente con el clima micropolítico de los centros. Muchas de ellas tienen que ver con el equipo directivo, otras afectan al resto de los grupos.

Una de las tácticas más frecuentes se vincula con el manejo de la información. Esta va desde el control de la misma por parte del equipo directivo, hasta los diferentes niveles en la cantidad y calidad de información recibida y presentada. Tanto la ausencia de información, como la existencia de “desinformaciones” -desconocimiento de los fines últimos, alcance, grupos afectados...- ayudan a vaciar de contenido los procesos participativos,

distorsionando el debate y las posiciones de los grupos. Si a ello se une, por un lado, el abuso de argumentos técnicos o administrativos, frente a otros de tipo pedagógico o político y, por otro, el predominio de las aprobaciones formales, -de presupuesto, de memorias, de cambios en el equipamiento...-, el resultado es que la participación en el modelo oficial se reduce al consentimiento de las políticas efectuadas. Aquí lo único que se hace público son las presentaciones neutrales de datos en las que no aparece ninguna implicación política, que se reserva para los encuentros privados ante actores seleccionados.

En este plano, los grupos parten de una evidente desigualdad de recursos. Mientras que el colectivo de padres y alumnos dependen básicamente del equipo directivo en el acceso a la información, el profesorado cuenta con canales alternativos de conocimiento (sindicatos, compañeros, profesores de otros centros, instituciones...). Al control docente de las formas, el tiempo, el lenguaje y las instituciones<sup>16</sup>, se suma este último factor, la información.

La desconfianza docente en las estructuras formales no significa una negación de su poder. De hecho, resulta curioso comprobar como los desprecios a los procedimientos burocráticos no implican ninguna renuncia a la autoridad que éstos conllevan. En realidad, los grupos ejercen poder en todos los frentes a los que tienen acceso<sup>17</sup> y el ejercicio micropolítico no supone un abandono de las posibilidades que ofrecen órganos regulados como el Consejo Escolar. La participación docente combina ambas filosofías sin culpabilidad alguna ya que se trata de manejar las diferentes herramientas y recursos con los que cuentan los grupos. Lógicamente, no todos ellos disponen de la misma capacidad para hacerse con estas estructuras formales. En uno de los centros estudiados, un grupo de profesores consiguió monopolizar el control del Consejo Escolar desbancando a los representantes contrarios. Esto se logró mediante una movilización masiva en las elecciones por parte de uno de los grupos, lo que impidió al resto de los candidatos, menos organizados o conscientes, conseguir algún puesto en el Consejo Escolar. La estrategia sería perfectamente válida desde el punto de vista participativo, las consecuencias que de ello se derivan en cuanto a democratización del centro, sí podrían cuestionarse.

Sólo queda pensar que si estos órganos no resultan decisivos para el profesorado, y no recogen los conflictos que se producen dentro y fuera de los grupos, es porque existen otros espacios, otros momentos y otros actores que, fuera de la formalidad, toman las decisiones y negocian los compromisos.

*“Los conflictos el Consejo Escolar no los resuelve, los conflictos se resuelven antes de llegar al Consejo Escolar”*  
(Director)

### **La participación es conflictiva.**

Que la participación mejora el funcionamiento de los centros educativos, que facilita la expresión de las necesidades e intereses de los grupos y que contribuye a la democratización de las organizaciones, es algo que nadie discute. La participación se acepta desde todos los sectores como un principio positivo sin caer en la cuenta de que las llamadas a la participación deberían implicar el reconocimiento del conflicto. En ningún sentido se puede pensar que la participación, fuera de ciertos rituales que dejan inalterables el reparto de poder entre los grupos, actúa como una fórmula mágica capaz de limar las asperezas y conflictos propios de la institución escolar. La participación viene motivada por el conflicto y a su vez genera nuevos conflictos.

Ya se ha mencionado como el poder constituye un elemento propio de la organización escolar y que éste, junto a la propensión de la escuela hacia el conflicto, hacen del espacio escolar un ámbito idóneo para el ejercicio micropolítico. Este contexto, marcado por el protagonismo del juego político en la toma de decisiones y en el reparto de poder, convierte a la participación docente en una herramienta ofensiva que canaliza la lucha por el poder entre los grupos. Esto no significa, primero, que el conflicto suponga un elemento patológico de los centros, muy al contrario, se trata de entender como el conflicto puede facilitar el debate y/o la mejora, segundo, no significa que la escuela sea un campo de batalla permanente y, tercero y último, tampoco implica que todo el mundo esté dispuesto a asumir posiciones muy activas en el juego.

#### *(Footnotes)*

<sup>16</sup> Gutiérrez Sastre, M.: *Participación en los Servicios Públicos de Bienestar: Un análisis del poder de los usuarios en el ámbito de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales*. Madrid, Consejo Económico y social, 2005

<sup>17</sup> Hoyle, E.: *The politics of school management*. London, Hodder and Stoughton, 1986

Las connotaciones con ictivas de la participación suponen para el profesorado un elemento de desmotivación. El posicionamiento evidente genera protección por parte del grupo, pero también enemistades que no todos están dispuestos a asumir. En cualquier caso, los centros no siempre están reorganizando sus posiciones de poder sino que atravesarían por etapas de con icto, con cambios en la posición de los grupos, junto a otras etapas de cierta estabilidad en las que no se arriesgan las posiciones. Es en estos periodos de cambio -la elección del director, un descenso en los recursos disponibles, la implantación de una reforma educativa...- en los que se agudiza el interés participativo por la toma de posiciones, la expresión de intereses, la creación de estrategias o la negociación. Es también el momento en que se incrementan las reuniones, las llamadas al despacho, y los rumores, como una forma de vincular el control que debe ejercerse desde las estructuras formales con el desarrollo espontáneo de estrategias particulares. Luego vendrá un nuevo periodo de relativa normalidad en el que desciende el interés por participar.

El con icto se encuentra presente en muchos de los actos administrativos “apolíticos”, pero no se hace evidente en cualquier ámbito, sino que se manifiesta en esferas internas, máxime cuando no se refiere a cuestiones específicamente pedagógicas. Que los Consejos Escolares no perciban las divisiones docentes forma parte de la estrategia de no hacer público lo que se considera privado y de excluir del debate a los colectivos no implicados directamente. En este sentido, suele funcionar la alianza entre el equipo directivo y los representantes del profesorado a la hora de sacar del Consejo Escolar los temas que suscitan tensiones entre padres y profesores (todo lo relacionado con el fracaso escolar, las luchas de poder entre el cuerpo docente, los problemas con ciertos profesores, los debates educativos...). Temas que en algunos casos, ni siquiera se plantean en el Claustro de Profesores. La introducción en el centro de las medidas que se consideren oportunas será el resultado de una negociación que debe efectuarse en el ámbito interno y al margen de los intereses de otros colectivos. Sólo en casos extremos en los que se necesite el apoyo de padres y alumnos para la causa de algún grupo de profesores, se les llegará a hacer partícipes de sus problemas.

### **Estilos de dirección y estrategias micropolíticas.**

La organización escolar se nutre en su funcionamiento cotidiano de principios diversos, todos ellos suficientemente legitimados. Por un lado, representa los ideales democráticos – se da gran peso a la participación, se priman las relaciones horizontales, se estructuran órganos colegiados...-, por otro, mantiene sus reivindicaciones profesionales con un discurso sobre los preceptos y las formas válidas en la profesión, pero, además, responde a un modelo burocrático, y por tanto jerárquico, con posiciones diferenciadas de autoridad. Cada centro equilibra estas fuerzas de manera diferente según el estilo del equipo directivo, según la historia del centro y el funcionamiento de los grupos. Encontraríamos centros más burocráticos, otros que dan más importancia a la participación y otros que entienden que los principios que deben prevalecer son los principios profesionales.

Además de esta variabilidad generada en torno al uso de diferentes criterios para la toma de decisiones<sup>18</sup>, el estilo del director y su equipo constituye otro de los aspectos que favorecen el desarrollo micropolítico. Su relación con el poder, transitoria y necesitada del respaldo de sus compañeros, le impide diferenciarse de la base que lo apoya y le obliga a convertirse en un mediador de intereses.

De los diferentes estilos de dirección determinados por Ball, interpersonal, administrativo, antagónico y autoritario, sólo el primero y el tercero articulan su gestión en torno a los principios participativos. El modelo autoritario pierde legitimación, no sólo en la escuela sino en el resto de las instituciones públicas, en el momento en que se entiende que es necesario articular los intereses de los grupos a través de diferentes niveles de participación. Tampoco los intentos por instaurar un modelo absolutamente burocrático han triunfado, porque el deseo de mantener la autonomía docente, y la imposibilidad de regular desde arriba el funcionamiento de todas las actuaciones escolares, aseguran importantes grados de libertad y poder entre el cuerpo de profesores.

Las diferencias entre los estilos interpersonal y antagónico son significativas y marcan la línea divisoria entre el terreno de la participación micropolítica y el de las políticas oficiales. Si bien ambos reconocen el con icto y la necesidad de servirse de la opinión y de la toma de posiciones del profesorado, el modelo antagónico lo afronta directa y públicamente, mientras que el modelo interpersonal trata de evitarlo a base de negociaciones privadas con los grupos interesados.

(Footnotes)

<sup>18</sup> Bardisa Ruiz, T.: *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15, *Micropolítica en la Escuela*, Septiembre

En la escuela, los procesos de negociación entre los diferentes grupos no son tan lineales como para pensar que el equipo directivo, incluso estando habituado a la participación, pretende decidir todas las cuestiones en público y por consenso. Por debajo de las decisiones colegiadas en los órganos oficialmente establecidos, existe un entramado de redes de influencia que no puede pasar desapercibido. Incluso se puede apuntar el hecho de una evolución paralela entre los diferentes estilos de dirección y las connotaciones de la participación docente. Se habría pasado de una visión política e ideológica de la misma a otra de carácter interpersonal, más ligada a intereses concretos y que permite un mayor control de la situación desde la dirección.

La visión micropolítica de la participación docente parte del reconocimiento de una serie de contextos que pretenden evitarse a través de un juego de relaciones interpersonales en el que las habilidades individuales son más determinantes que la formalidad o la jerarquía. En este caso, el debilitamiento de las relaciones de autoridad viene acompañado de una extensión sutil del ejercicio de la influencia y el poder.

Este modelo interpersonal que facilita la participación de los grupos en la toma de decisiones se apoya en las relaciones de confianza (o desconfianza) que se establecen entre la dirección y los grupos. El debilitamiento del debate público, frente al peso de las reuniones privadas, permite negociaciones y compromisos particulares con cada uno de ellos. Se instaura, de este modo, un sistema de gestión en el que se subrayan los límites de lo público y de lo burocrático mientras se enfatizan las posibilidades de la esfera interpersonal y privada.

El distanciamiento respecto a las formas autoritarias y el escepticismo ante lo burocrático e institucional, con frecuencia se acompañan de una dispersión en la responsabilidad. Se considera que el procedimiento administrativo constriñe la capacidad de acción de los sujetos y se hace necesario relativizar la obligatoriedad de la norma para adaptarse a las particularidades del centro y de los grupos que lo componen. El proceder burocrático se convierte de este modo en responsable de muchos de los acontecimientos y decisiones del centro, sobre todo de las que generan contextos. El miedo a enfrentamientos políticos que pudieran debilitar el apoyo al equipo, tan necesitado de colaboración voluntaria, le obliga al uso (y abuso) de argumentos técnicos y burocráticos para justificar ciertas decisiones. El contenido micropolítico nunca aparece aunque se encuentre bajo las mismas.

Concluyendo, el potencial de participación docente en las escuelas no se limita a los procedimientos regulados, sino que abre un amplio abanico de estrategias que tienen que ver con la configuración de los grupos y las batallas por el poder en los centros escolares. Mantener un análisis restringido olvida el entramado micropolítico de relaciones que se mueven en la escuela. Las implicaciones derivadas de estas formas de participación no son mejores ni peores que las derivadas de una participación que siga los cauces institucionales. La participación micropolítica cuenta con elementos positivos; no existen límites formales a la expresión de intereses, su carácter pragmático se adapta a las cuestiones que atañen directamente al profesorado, traducen a un plano concreto los principios democráticos de la participación..., pero también facilita el desarrollo de otros elementos negativos. Los riesgos de estas formas aparecen en el momento en que el desprecio a los órganos públicos y transparentes y el abuso de las relaciones de poder institucionalizan el desequilibrio entre los distintos colectivos, (no sólo docentes sino de padres y alumnos), a la hora de expresar y defender sus intereses y planteamientos educativos.

**AUTOR DEL ARTÍCULO.** Marta Gutiérrez Sastre. [magusa@usal.es](mailto:magusa@usal.es) Socióloga. Universidad de Salamanca. Ayudante Doctor en Dep. de Sociología y Comunicación. **Breve currículo profesional:** Doctora en Sociología por la Universidad de Salamanca. Su tesis se centra en la participación social en las esferas institucionales y sus líneas de investigación se han dirigido hacia el estudio de los servicios públicos y las políticas sociales, con especial hincapié en el campo de la educación. Recientemente ha publicado "Participación en los Servicios Públicos de Bienestar: Un análisis del poder de los usuarios en el ámbito de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales, Madrid, Consejo Económico y social, (2005)

## BIBLIOGRAFÍA

ARNSTEIN, S.: "A Ladder of Citizen Participation" en *American Institute of Planners Journal*, (pg.216-224) July 1969

BACHARACH, S.B. y MUNDELL: *Organizational Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action. Educational Administration Quarterly*. Vol.29, No 4, pp. 423-452, 1993.

BALL, S. J.: *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós MEC, 1989,

BARDISA RUIZ, T.: *Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares*, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 15, *Micropolítica en la Escuela*, Septiembre - Diciembre 1997

EDELMAN, M. J.: *The Symbolic Uses of Politics*, University of Illinois Press, 1964

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*, Madrid, Morata, 1993

GIL VILLA, F.: *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria*. Madrid, CIDE, 1995

GUTIÉRREZ SASTRE, M.: *Participación en los Servicios Públicos de Bienestar: Un análisis del poder de los usuarios en el ámbito de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales*. Madrid, Consejo Económico y social, 2005

HOYLE, E.: *The politics of school management*. London, Hodder and Stoughton, 1986

HIRSCHMAN, A.: *O. Salida, Voz y Lealtad*, Fondo de Cultura Económica, México, 1977

PATEMAN, C.: *Participation and Democratic Theory*, London, Cambridge University Press, 1970

SAN FABIÁN MAROTO J.L.: "Participar más y mejor" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 224, 1994

SANTOS GUERRA, M.A.: *El crisol de la participación en Consejos Escolares de centro*, Madrid, Editorial Escuela Española, 1997

TERRÉN, E.: "Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico" en *Revista iberoamericana de educación*. pp. 189-214 Nº 36, 2004.

# LA PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN EL SISTEMA EDUCATIVO

## BIBLIOGRAFÍA SELECCIONADA

- ANTÚNEZ, S. (1999): "El trabajo en equipo de los profesores y profesoras, factor de calidad, necesidad y problema: El papel de los directivos escolares", en *Educación*, nº 24.
- ARMENGOL, C. (2002): *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona, Cisspraxis.
- BONALS, J. (1996): *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona, Graó.
- BORRELL, F. (2001): *Cómo trabajar en equipo*. Barcelona, Edicions Gestió 2000
- CANTARERO SERVET, J. E. (1998) : "La voz del profesorado", en *Cuadernos de Pedagogía*, Monográfico: Democracia en la escuela, nº 275, pp. 66-76.
- CONFEDERACIÓN DE STEs : coord. Augusto Serrano Olmedo (2003) : *Sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza. 25 años ( y más ) de STEs*. Ciudad Real, Confederación de STEs.
- CONTRERAS, J. (2000) : "El profesorado y la república escolar", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 287, pp.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M.; GUARRO PALLÁS, A. Y OTROS (2005): *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Octaedro, FIES.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. ( 2005): "Un maestro para nuestro tiempo: entre la memoria y el futuro que nos desafía", en *Enseñanza: Anuario interuniversitario de didáctica*, nº 23, pp. 49-64.
- ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (2000): "El desarrollo del currículum por los centros", en *Diseño, desarrollo e innovación del currículo/ Coord. por Juan Manuel Escudero Muñoz*, pp. 291-320.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005): "Organización escolar y modelo profesional", en *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario /Coord. Por Marta Gutiérrez Sastre, Mariano Fernández Enguita*, pp. 13-34.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005): "Profesores y centros: el individuo y la organización", en *Educación de calidad para todos: iniciativas iberoamericanas*, pp. 133-138.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003): "Autonomía profesional, organización exible y escuela- red", en *De nuevo, la educación social / Coord. por José García Molina*, pp. 117-126 .
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995): *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid, Fundación Paideia-Morata.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992) : *Poder y participación en el sistema educativo: sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- GARCÍA HERNÁNDEZ, F. ( 1997) : *Campo de acción de los sindicatos dentro de la organización escolar y de la formación de profesores*. Investigación. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación.
- GIL VILLA, F. (1995) : *La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.
- GIL VILLA, F. (1993) : "La participación democrática en los centros de enseñanza no universitaria", en *Revista de Educación*, nº 300, pp. 49-61.
- GONZÁLEZ GRANDA, J. F. (2004) : "La participación educativa en Educación Primaria analizada por expertos en educación", en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 200, pp. 453-474.
- GUARRO PALLÁS, A. (2005): "El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI", en *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático*, pp. 41-98.
- GUARRO PALLÁS, A. (2002): *Currículum y democracia: por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, Octaedro.
- GUERRERO SERÓN, A. (1993): "El sindicalismo docente", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, pp. 100-103.
- GUERRERO SERÓN, A. (1991): "Los movimientos profesionales y sindicales en la enseñanza: un sindicalismo profesional", en *Documentación social*, nº 84, pp. 141-158.
- GUERRERO SERÓN, A. (1991): *Maestras y maestros, autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada : un estudio sociológico*. Investigación. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. E. (2005) : "El tránsito hacia el sindicalismo de clase en la enseñanza: Comisiones Obreras", en *Anales de la Facultad de Derecho*, nº 22, pp. 213-234.
- JIMÉNEZ JAÉN, M; MARRERO MORALES, M. (2003): "Historia de los sindicatos de trabajadores de la enseñanza", en *Sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza*, coord. Augusto Serrano, STEs.
- JIMÉNEZ JAÉN, M. E. (2000) : *La ley general de educación y el movimiento de enseñantes (1970-1976)*. La Laguna (Santa Cruz de Tenerife): Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- LORENTE LORENTE, A. (2004) : "La micropolítica en los departamentos de Secundaria", en *Organización y Gestión educativa*, nº 4, pp. 22-26.
- MARTÍN BRIS, M. (1999) : *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Universidad de Alcalá de Henares (Madrid). Trabajo de investigación.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004): "La crisis de la identidad profesional docente", en *Cuadernos de pedagogía*, nº 332, pp. 127-145.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2003): "La ciudadanía democrática a l' escola. Memòria d'una investigació", en *Ciudadania, poder i educació*, Barcelona, Graó, pp. 57-88.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002) : "¿Qué son los MRP?", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 311, pp. 85-89.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998) : *La salud democrática de la escuela. Elaboración de instrumentos conceptuales y metodológicos para el análisis y la profundización de las culturas democratizadoras de los centros escolares*. Investigación educativa CIDE. MEC 1995.
- OTANO GARDE, L. (2002): "Algunas técnicas de participación", en *Organización y gestión educativa*, nº 2.
- PARRILLA LATAS, Á. (1998): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao, Mensajero.
- SAN FABIÁN, J. L.; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. (2002): "Autoevaluación de la cultura participativa del centro", en *Organización y gestión educativa*, nº 4.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1996): "El centro escolar y la comunidad educativa", en *Revista de Educación*, nº 309, pp.195-215.
- SANTANA BONILLA, P. J. (1994) : *Condiciones organizativas para el trabajo conjunto entre profesores*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- SANTOS GUERRA, M. A. y OTROS (2002): "Dirección escolar y participación democrática", en *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas: Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, pp. 311-324.
- SANTOS GUERRA, M. A. y OTROS (2002): *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid, Universitas.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1999): "Organización para el desarrollo profesional", en *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 1, pp. 27-44.
- VELASCO GUZMÁN, J. L. (2000): *La participación de los profesores en la gestión de la calidad en educación*. Navarra, Ediciones Universidad de Navarra.

### **MESA para la PARTICIPACIÓN: ANPE, CIGA, CSI-CSIF, CCOO, FSIE y STES:**

*Los sindicatos de profesores valoran la participación del profesorado en las elecciones SINDICALES. El desarrollo profesional de los docentes. Como entiende el profesorado la participación. Como es esta participación en los Consejos Escolares de Centro, Municipales, Autonómicos y del Estado. Por último, valoran su capacidad de influencia en las Administraciones Educativas.*

# La participación del profesorado en el sistema educativo



*N.-FETE-UGT Y USO por la coincidencia con las elecciones sindicales, no han podido entregarnos las respuestas solicitadas. Estas páginas están abiertas a la inclusión de las mismas tan pronto nos sean remitidas*

## **1. La sindicación y la participación del profesorado en las elecciones sindicales en nuestro país, ¿cómo es, en comparación con los países de nuestro entorno europeo?**

**ANPE:-** España ha presentado tradicionalmente una de las menores tasas de afiliación sindical de los países desarrollados. En términos comparativos es la más baja de los países desarrollados, con la única excepción de Francia.

La participación de los profesores en las elecciones sindicales españolas se sitúa en torno al 60%. La participación del profesorado universitario fue aún menor en las últimas elecciones sindicales. Una alta abstención, achacable, desde nuestro punto de vista, a las nulas campañas institucionales para animar al voto por parte de las administraciones educativas y a la irrupción de gran número de nuevas siglas, con implantación exclusivamente regional y creadas coyunturalmente para la defensa de intereses de colectivos concretos, que desmotiva al profesorado al recibir mensajes contradictorios.

**CIGA:** Refiriéndome a Galiza y por los datos que a nosotros nos constan hay que decir que la sindicación se aproxima y, en algunos casos,

supera la de otros sectores. Respeto a la participación, podemos valorarla

como alta ya que supera el 70% a pesar de las carencias democráticas del actual sistema de representación que impide las elecciones por centro de trabajo.

**CSI-CSIF.-** La sindicación en la enseñanza pública es considerable y está por encima de los datos que muchas veces se manejan y de los existentes en otros ámbitos laborales. Está por debajo de la existente en los países europeos de más tradición sindical.

La participación en las elecciones sindicales –por las que apostamos como garantía de una más correcta defensa de las demandas de los trabajadores- suele ser bastante elevada. Está claramente por encima del 70%, siendo algo inferior en algunas de las grandes ciudades. En cualquier caso es claramente superior a la existente en las elecciones políticas.

No es posible la comparación con Europa dada la diversidad de criterios y regulaciones, en algunos casos no existen elecciones sindicales, y la dificultad de disponer de datos que puedan servir para un profundo y detenido análisis.

**CCOO.-** A falta de un análisis más exhaustivo que examine con

detenimiento los sistemas de representación y de participación en el entorno comunitario, cabe apuntar en una descripción somera que no hay una uniformidad en cuanto al sistema de representación del profesorado y a su correlato en los órganos de negociación con las Administraciones educativas. Así hay países en los cuales no hay un proceso pautado a gran escala con participación del conjunto del profesorado -es el caso de Portugal- o países en los cuales la vinculación a las organizaciones sindicales es de carácter prácticamente obligatorio- es el caso de Alemania, entre otros-. Respondiendo a la pregunta formulada, el parecer de la Federación de Enseñanza de CC OO en cuanto a la sindicación en España es que nuestra situación es mejorable, pues los índices de afiliación no alcanzan a la mayoría del profesorado y, por otro lado, tampoco existen sistemas públicos para concoer con exactitud los asociados a una determinada organización.

En cuanto a las elecciones sindicales, nuestra organización siempre ha mantenido un sistema de elección directa por parte de los trabajadores, con independencia de que se pudiesen arbitrar otros procedimientos de carácter complementario. En cualquier caso, lo que sí hemos mantenido desde las primeras elecciones sindicales en la enseñanza, es la necesidad de acercar más el ámbito de representación a los trabajadores, por ser la provincia un ente administrativo demasiado lejano, amplio y disperso para establecer la representatividad. En este sentido nos parece acertada la determinación de algunas Comunidades Autónomas que han modificado la distribución provincial de las juntas de personal en ámbitos más reducidos en cuanto a su alcance geográfico y de personal. Habría que continuar en esta línea.

**FSIE.-** La sindicación en España, en los distintos sindicatos de enseñanza, es baja (un 10 por 100 aproximadamente) en comparación con los países de nuestro entorno y, en consecuencia, la participación del profesorado, no es la adecuada.

La mayoría del profesorado, que no está sindicado, no es consciente que las elecciones sindicales son la pieza clave en la vida de un sindicato, ya que mide su representatividad y le otorgan la capacidad para seguir defendiendo los derechos de los trabajadores y trabajadoras.

El profesorado, cada vez en mayor medida, demanda de las organizaciones sindicales: independencia, autenticidad, honradez, eficacia y compromiso real con los trabajadores.

**STES.-** Las cifras del profesorado que está afiliado a los sindicatos no son claras; las organizaciones tendemos a dar una cifra más elevada de afiliación de la que en realidad tenemos. Por esta razón la mejor prueba del apoyo sindical son las elecciones sindicales que se celebran cada cuatro años. En el mapa sindical de la educación es muy complejo, hay un espectro muy amplio de sindicatos: hasta 12 concurren en alguna circunscripción provincial. La participación es buena en líneas generales, pues vota más gente porcentualmente que en las elecciones generales, con excepción de algunos lugares, como Madrid.

## **2. El desarrollo profesional de los docentes, ¿Cuál es la opinión de los sindicatos a este respecto?**

**ANPE.-** Respecto a la carrera docente, ANPE ha defendido siempre la promoción del profesorado tanto en sentido vertical (desde la Educación Infantil a la Universidad), como la horizontal (dentro del mismo Cuerpo).

En cuanto a la incorporación a los departamentos universitarios, hemos propugnado la regulación mediante un procedimiento ágil, efectivo y con suficiente permeabilidad para que los profesores de cualquier Cuerpo, que reúnan las condiciones requeridas puedan incorporarse a la Universidad.

El modelo propuesto en la LOE es poco imaginativo y alejado de nuestra propuesta sindical.

**CIGA.-** Muchas veces las medidas y propuestas profesionales de la administración carecen de la participación, negociación y consenso necesarios. Las administraciones educativas diseñan, demasiadas veces, propuestas exentas de la negociación necesaria. Sin lugar a dudas es una necesidad indiscutible y urgente conseguir el derecho a la negociación colectiva en el ámbito de la función pública y, por consiguiente, en la enseñanza.

**CSI-CSIF.-** Entendiendo desarrollo profesional como promoción, o carrera, profesional debemos señalar que normalmente tiene poco que ver con la participación del profesorado.

Esta promoción es bastante difícil para el paso del Grupo B al Grupo A y casi imposible para el paso a la Universidad. Un docente en general, y todos los del Grupo A en particular, sólo tiene los sexenios –participando en actividades de formación y otras- para una promoción que sólo es económica y que no se aplica al profesorado interino (además, extrañamente en las Comunidades donde no existen se cobra más).

En la última Ley, la LOE, se ha avanzado algo con el mantenimiento del Cuerpo de Catedráticos, y sobre todo con el acceso al mismo por Concurso de Méritos, y con un leve progreso en el acceso a la Universidad, fruto ambas cuestiones del Acuerdo de Mejora de 20 de octubre de 2005.

Es característico de la profesión docente en España que la situación de entrada sea casi prácticamente igual que la de salida en el momento de la jubilación; hecho este que nos separa de la situación en la mayoría de los países de nuestro entorno.

**CCOO.-** El desarrollo profesional en España en el sector del profesorado de la enseñanza pública es prácticamente inexistente. En este sentido sería preciso, pues, arbitrar algún sistema de desarrollo, vinculado a la práctica docente y de conocimiento amplio en el conjunto del colectivo. Para ello sería preciso proceder a una negociación ambiciosa e intensa, en la cual se pusiesen sobre la mesa los objetivos pretendidos por las Administraciones Educativas y el punto de vista de las organizaciones de I profesorado.

Como cuestión primordial para CC OO dentro del desarrollo profesional, se situaría el principio de que la evaluación del trabajo docente no recayese de forma unilateral en la Administración Educativa, sino que hubiese unas posibilidades reales de participar, de establecer indicadores, de acometer la incentivación del conjunto del sector docente.

El papel de los sindicatos a este respecto ha sido y continúa siendo, a grandes rasgos, neutralizador, es decir, existe una resistencia atávica a abordar con la seriedad y profundidad suficientes esta cuestión, en función de alguna experiencia fallida por su enfoque erróneo y porque los mensajes condescendientes son supuestamente mejor entendidos y digeridos por los trabajadores.

**FSIE.-** Cuando las reformas educativas y las condiciones de los profesionales se aplican con la participación del profesorado, a través de las organizaciones sindicales, los resultados son más satisfactorios.

En la medida que el Ministerio de Educación consulte a las organizaciones sindicales, éstas participen en la consulta y, posteriormente el Ministerio acepte incluir sus propuestas, estaremos en el buen camino.

Los Sindicatos debemos ser los transmisores de las iniciativas de los trabajadores.

**STES.-** En primer lugar habría que aclarar qué entendemos por “desarrollo profesional de los docentes”, hay quién lo entiende como la promoción hacia niveles superiores y no es eso, la mayor parte del profesorado está bien donde está y no quiere cambiarse de etapa educativa, lo que quiere es que se le valore correctamente donde está y por lo que hace, por su trabajo con su alumnado. El profesorado rechaza que se valore más el trabajo cuanto mayor es la edad del alumnado con el que se trabaja, pues está por demostrar que sea más difícil dar una clase en Bachillerato que trabajar en Ed. Infantil; por esta razón quiere que se valore por igual ambos trabajos.

La participación del profesorado es buena en lo relativo a su trabajo en el Ciclo o Departamento, aunque podría mejorarse si se destinara más tiempo a esta función.

El papel de los sindicatos, o al menos es lo que entendemos desde los STES es que se valore debidamente el trabajo que cada profesor o profesora realiza con su alumnado, que no se trate de incentivar al que se cambia de etapa educativa y se infravalore al que se queda en la etapa a la que hizo oposiciones; que se valore el trabajo que se realiza con el alumnado y no el que se realiza fuera de las aulas. Y en la misma línea, entendemos que tenemos que pelear por conseguir que se aumenten las plantillas para conseguir más tiempo para que el conjunto del profesorado participe activamente en los órganos de coordinación didáctica.

### ***3. Desde vuestro punto de vista ¿cómo entiende el profesorado la participación?, ¿para defender los intereses corporativos de los docentes frente a***

### ***los otros sectores o de manera colaborativa para potenciar a la comunidad educativa?***

**ANPE.-** La participación la entendemos no como un instrumento para hacer de la gestión escolar algo más eficaz, sino para hacer de la gestión escolar algo más educativo. La participación resulta ser hoy el mejor medio para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, profesores y alumnos, haciendo posible que la comunidad escolar sea coprotagonista de su propia acción educativa.

El profesor necesita de la colaboración y la implicación de los padres para la eficacia de muchos programas educativos. Asimismo, la participación en el funcionamiento del centro educativo de los alumnos va a constituir para ellos un aprendizaje que puede condicionar sus actitudes y conductas posteriores como ciudadanos integrantes de una sociedad democrática.

**CIGA.-** En términos generales, el profesorado percibe la participación como un elemento fundamental y necesario para el buen funcionamiento de los centros escolares. De ahí la necesidad de fortalecer y reglamentar espacios de colaboración y de participación, teniendo en cuenta los cometidos de cada sector y de sus posibilidades en la marcha de la educación. Sin embargo, asistimos a un permanente recorte de las competencias de los claustros de profesores, y la gestión democrática de los centros continúa a ser una materia pendiente. Observamos con preocupación como se introduce un sistema de participación y elección de los cargos directivos propios de la empresa privada más que de un servicio público.

Es difícil que se pueda hablar de participación y mayor poder de decisión y por lo tanto de corresponsabilidad cuando se sustrae a los órganos colegiados, en este caso, al Consejo Escolar, el derecho a elegir los cargos directivos. Con el actual sistema de representación se concentra el poder de decisión y la mayoría de las competencias en las direcciones, mostrando una visión jerárquica y nada ejemplarizante para un sistema educativo que debiera poner en valor la participación democrática.

**CSI-CSIF.-** El profesorado es uno de los colectivos que trabaja más activamente en la mejora de la educación y la potenciación de la comunidad educativa: desconozco la existencia de movilizaciones, por ejemplo, de trabajadores de la construcción para pedir la mejora de la vivienda.

Aunque hay dos aspectos que entiendo molestan sobremanera al profesorado: el uso, abuso, que en muchos casos realiza la Administración de su participación y la injerencia –en algunos casos demagógica- de otros colectivos en aspectos técnicos-docentes y que sólo a él como experto le corresponden.

**CCOO.-** En general el profesorado entiende la participación y la defensa de sus intereses como cualquier otro trabajador, partiendo de sus condiciones laborales actuales y mirando cuáles han de ser las posibilidades de mejora. Siendo así la tendencia inicial y general, es preciso que las

organizaciones sindicales tengan una visión un tanto más genérica de la negociación y de la situación general de la educación, pues no siempre se da la correlación, comúnmente aceptada, de que la mejora del profesorado supone una mejora necesaria del servicio educativo. En este sentido también cabe exigir a las Administraciones una mayor amplitud de miras en los procesos de interlocución, introduciendo sistemas de mejora del profesorado que redunden de forma fehaciente en una mejor enseñanza, de más calidad y para más ciudadanos.

La opinión y el sentir de los miembros de la comunidad educativa habrían de tener también su papel a la hora de arbitrar los procedimientos de mejora, pues es la propia sociedad representada en la comunidad educativa la repectora natural de un servicio de gran valor político en la conformación de una sociedad.

**FSIE.-** En FSIE entendemos la participación como el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo del proceso educativo por parte de todos los que intervienen en el mismo.

Consideramos, además, que la participación no es un fin en si misma, sino un medio para conseguir los objetivos fijados en el proyecto educativo, democráticamente aceptado.

Pensamos que el verdadero reto que plantea la reforma educativa a los centros, es su conversión en verdaderas Comunidades educativas, en las que todos sus miembros participen en un proyecto educativo común.

La clave de la transformación es la participación. Para participar hay que comunicarse y, para comunicarse, hay que relacionarse. Por tanto, los tres conceptos claves para conseguir de auténticas Comunidades educativas son: participación, comunicación y relación.

La participación es necesaria desde un punto de vista social y doctrinal, es un elemento clave y un mandato constitucional (art. 27 CE).

La participación nunca ha de entenderse para defender los intereses corporativos de los docentes, sino para potenciar a la Comunidad educativa y para contribuir a mejorar la calidad de nuestro sistema educativo.

**STES.-** No, son ámbitos distintos no enfrentados ni contrarios. El profesorado debe defender sus intereses profesionales, los que tiene como cualquier trabajador y, en paralelo, debe trabajar conjuntamente con el resto de la comunidad educativa para conseguir una mejora en la enseñanza, en la calidad de la enseñanza, en las condiciones en que se realiza la enseñanza y en el entorno en el que esta se realiza.

#### ***4. Cómo valoráis la participación de profesorado en los Consejos Escolares de los distintos ámbitos: de centro, municipales, autonómicos y del Estado, ¿tiene el peso que consideráis que le corresponde?***

**ANPE.-** El profesorado es el sector de la comunidad educativa que ofrece una participación más elevada en los procesos para la elección de representantes en el Consejo Escolar, superiores en muchos casos al 90%.

En nuestra opinión, el profesorado, único estamento estable del sistema educativo, está insuficientemente representado en todos los ámbitos. En estos momentos nos intranquiliza del Proyecto de Real Decreto por el que se regula el Consejo Escolar del Estado la forma en que está prevista la incorporación de los Presidentes de los Consejos Escolares autonómicos, pues puede desvirtuar el equilibrio actual si no se aumenta también, en la proporción correspondiente, el número de representantes del profesorado. De no hacerse así, se diluiría la presencia de los representantes del profesorado en el Consejo Escolar del Estado y se limitaría el derecho de participación de los profesores.

**CIGA.-** Sin lugar a dudas toda la participación y todo lo concerniente a los temas educativos deben ser competencia exclusiva del profesorado. Los consejos escolares deben reforzarse como órganos de control social de la educación y a través de los cuales se deben canalizar todas las propuestas de los diferentes sectores. La representación del profesorado debería tener mayor peso en los diferentes Consejos Escolares.

**CSI-CSIF.-** La participación del profesorado en las elecciones al Consejo Escolar de Centro –única en la que participa de forma general- es la más alta de toda la comunidad educativa.

En el resto de los Consejos están presentes los sindicatos docentes en función de su representatividad, aunque debido a que en la enseñanza privada las elecciones son por centro, el profesorado de la enseñanza pública está claramente infrarrepresentado en relación con aquél.

En cuanto a su peso, entendemos que el “no inferior a un tercio del total” señalado en la LODE, que podría ser aceptable, se está viendo reducido una y otra vez por las demandas de otros colectivos –especialmente padres y alumnado- y por “cuestiones políticas” a las que accede la Administración por motivos que en ningún caso podemos calificar como educativos.

Todo lo anterior tiene como consecuencia una proporción cada día menor del profesorado de la enseñanza pública en los Consejos Escolares de ámbito territorial (véase, a modo de ejemplo, el Borrador del Real Decreto que regula el Consejo Escolar del Estado).

**CCOO.-** La participación es un principio esencial a la hora de entender el funcionamiento de la sociedad y, por lo tanto, del sistema educativo. Las fórmulas arbitradas en los distintos ámbitos se inspiran en este principio general, si bien habría que analizar con más detalle el funcionamiento y el devenir de cada ámbito concreto. Bajo nuestro punto de vista lo más urgente sería un análisis de la decreciente participación en el ámbito del centro educativo, arbitrando medidas para revitalizar y dinamizar

más y mejor los órganos de coordinación, de gestión e de decisión en los centros educativos.

En los consejos escolares municipales la mayor urgencia la situamos en el escaso interés político en cuanto a su funcionamiento, desinterés que se traduce al conjunto del colectivo, de la comunidad educativa e de la sociedad en general.

En cuanto a los consejos escolares autonómicos y del Estado, se ha abierto acertadamente un debate sobre la reforma del último, a raíz de la configuración definitiva del estado de las autonomías. Este debate y las fórmulas encontradas parecen gozar de un amplio consenso, lo cual es un dato de gran importancia para acometer el funcionamiento en el futuro. No obstante, CC OO considera que la reforma del consejo escolar del Estado habría de conllevar, consecutivamente, un debate en los consejos escolares de comunidad autónoma, fundamentalmente para arbitrar de manera fehaciente la propia representatividad de la comunidad en el conjunto del Estado.

**FSIE,-** A nivel de Estado, autonómico y municipal, somos las organizaciones del profesorado las que participamos en su nombre, no con el peso que desearíamos si tenemos en cuenta que los profesores somos la pieza clave en la reforma educativa que se pretende.

Sin embargo, es en los Consejos Escolares de centro, donde el profesorado, tanto individual como colectivamente, tienen un haz de relaciones que directamente les imbrican con todos los sectores y miembros de la Comunidad educativa.

FSIE siempre ha impulsado la participación del profesorado en los Consejos Escolares de centro y la respuesta ha sido altamente satisfactoria en el sector que representamos. Hemos insistido en tres razones fundamentales para fomentar la participación:

- La mejora de la calidad educativa en el centro
- El refuerzo de la autoridad y la disciplina; ambas deben tener una finalidad educativa.
- La mejora de la convivencia, previniendo situaciones conflictivas mediante actuaciones educativas.

No obstante, siguen existiendo algunas lagunas que pueden generar problemas y que hay que erradicar:

- Las que ocasionan los caracteres singulares
- Las que producen los que participan con “otras” finalidades.
- Las que originan los que participan de una manera mecánica
- Las que generan los que participan cuando les conviene.
- Las que ocasionan los que no participan e, incluso, incitan a ello.

**STES.-** Son ámbitos muy distintos para hacer una valoración conjunta, por lo que los reducimos a dos ámbitos.

La participación en los consejos de centro y en el municipal o local es mucho más directa y para temas que atañen directamente al funcionamiento

diario del centro o de los aspectos que abarcan a varios centros. El profesorado participa activamente, aunque está desencantado en el aspecto de que no se le han devuelto al Consejo Escolar algunas de las competencias que tenía, falta la de elegir al Director o Directora del Centro, y hay algunas, como el reconocimiento de que la autonomía organizativa y pedagógica debe permitir que cada centro ponga la jornada que decida su comunidad escolar, que no se tienen. Estos déficits quitan fuerza a este órgano de participación y retraen al profesorado para participar en el mismo.

La participación en los consejos autonómicos y en el del Estado es muy activa por parte del profesorado, aunque denunciamos que el peso de la administración educativa o/y de las personas que de una forma u otra nombra la administración es muy elevado, lo que hace que la voz del profesorado, como la del resto de la comunidad educativa, quede disminuida, cuando no acallada.

### ***5. ¿Cuál es vuestra capacidad de influencia en las administraciones educativas para negociar las condiciones salariales, laborales y profesionales de los docentes?***

**ANPE.-** La capacidad legítima la ejercemos los Sindicatos en las Mesas Generales de negociación, Mesas Sectoriales de Educación y en las Juntas de Personal Docente no Universitario. Buscamos soluciones mediante la negociación para los problemas y conflictos individuales y colectivos del profesorado y procuramos alcanzar mejoras en sus condiciones laborales.

Procuramos influir en las Administraciones Educativas reivindicando, negociando, presionando, creando campañas de comunicación, movilizándolo, informando, respaldando al profesorado, organizando foros de opinión, encuentros, debates, ruedas de prensa, etc.

La capacidad de influencia en las administraciones educativas es menor de la que deberían tener. En las Mesas de Negociación la capacidad de influencia es algo mayor, sin embargo en las Juntas de Personal es escasa porque la Ley 9/1987, de 12 de junio, nació vacía de contenidos.

**CIGA.-** Nuestra capacidad está totalmente reducida, como ya afirmamos anteriormente, por carecer del derecho a la negociación colectiva. Aún así, gracias a las movilizaciones y campañas, las administraciones educativas se han visto obligadas a negociar diferentes cuestiones. Últimamente, el cambio de gobierno en Galicia ha facilitado la consecución de un acuerdo retributivo importante y se ha avanzado en la conciliación de la vida familiar y laboral. Sin embargo, y a pesar de las intensas y amplias movilizaciones, no ha estado a la altura de las circunstancias para negociar un acuerdo de Estabilidad del profesorado interino.

Nos preocupa que el Ministerio tenga como práctica bastante asentada acordar de antemano, con ciertas organizaciones, diferentes cuestiones al margen de la Mesa Sectorial del MEC, convirtiéndola, en la mayoría de las veces, en un marco de mero trámite, en lugar de una verdadera Mesa de negociación.

**CSI-CSIF.-** Nuestra influencia en las negociaciones con las Administraciones educativas está limitada por la actual regulación de este derecho para el funcionariado, que no permite una negociación colectiva en las mismas condiciones que en el ámbito de la empresa privada. La única arma que tenemos para llegar a un acuerdo, o para exigir su cumplimiento, es el recurso a las movilizaciones de los trabajadores.

A modo de ejemplo podemos señalar que los salarios, cuestión fundamental en toda relación laboral, están limitados por lo que los respectivos Parlamentos puedan aprobar en las correspondientes Leyes de Presupuestos Generales (recuérdese las diversas congelaciones que hemos sufrido incluso con acuerdos firmados).

**CCOO.-** La respuesta no es fácil ni breve, pues la pregunta es de una gran amplitud si no se entra en matices más precisos. A toda organización sindical le gustaría intervenir más en las negociaciones con las Administraciones, tanto por el alcance de los contenidos objeto de interlocución como por los ámbitos que cabría abarcar. En este momento se han dado pasos para una negociación en distintos frentes territoriales y funcionales, que habría que llenarlos de contenido para que se mostrasen efectivos y eficaces a la hora de establecer las mejoras en las condiciones laborales. Nos referimos a las mesas de negociación de ámbito estatal, autonómico, general y sectorial, en concreto a la delimitación de los ámbitos que les corresponde a cada una de ellas y a la propia jerarquía que han de mantener a la hora de negociar.

**FSIE.-** El diálogo social es un poderoso mecanismo para fortalecer, en democracia, el consenso y la cohesión social, permitiendo actuar de

forma responsable, con la fuerza y la flexibilidad necesarias para afrontar los nuevos retos y explotar todas las posibilidades de mejora de la educación y de sus profesionales.

No se conseguirá una reforma educativa con resultados positivos si los docentes no participamos de forma activa. Se debe respetar y remunerar adecuadamente al profesorado a todos los niveles del sistema de enseñanza. Debemos participar, en el plano local y nacional, en las decisiones relativas a nuestra vida profesional y nuestro entorno educativo.

En honor a la verdad, hemos de indicar que FSIE, con los responsables de este Ministerio de Educación, ha mantenido un diálogo abierto y eficaz, que desde la lealtad a los trabajadores y a las instituciones, demostrada en todo momento, incluso desde la discrepancia en aspectos puntuales, culminó en:

- La mejora de algunos aspectos fundamentales de la LOE
- El Acuerdo suscrito el 8 de noviembre de 2005
- La firma del Acuerdo para la promoción de la convivencia escolar

**STES.-** Debería ser mucha, aunque la realidad es que es poca. La prueba última la tenemos durante la tramitación de la LOE.

Este hubiera sido un excelente momento para conseguir la dignificación de la tarea de enseñar y la mejora de las condiciones de trabajo del profesorado, pero algunos sindicatos firmaron el 20 de octubre de 2005, al inicio de dicha tramitación, un acuerdo que contenía pocos o nulos avances y mejoras y este acuerdo fue utilizado por el gobierno y por los grupos parlamentarios que aprobaron la LOE para rechazar propuestas de verdadera mejora que presentamos otras organizaciones.

La realidad es que en los últimos años se ha dejado de utilizar la presión y la movilización para conseguir mejoras. Los sindicatos, con excepción de STES, toman las decisiones, firman los acuerdos sin consultar al



# Presentación de sindicatos de profesores enseñanza



## ANPE Sindicato Independiente



**ANPE** Sindicato Independiente  
 ÁMBITO TERRITORIAL DE IMPLANTACIÓN: Estatal. SEDE SOCIAL: Madrid.  
 Dirección: C/ Carretas 14 - 5º A. Teléfono: 91 522 90 56  
[anpe@anpe.es](mailto:anpe@anpe.es)

<http://www.anpe.es/>



### 1. OBJETIVOS DE LA ORGANIZACIÓN:

El objetivo prioritario de ANPE es conseguir la dignificación profesional y social del profesorado y la propia calidad de la enseñanza. Nuestras principales demandas se centran actualmente: en la exigencia a las Administrativas educativas de una política de apoyo al profesorado que restituya el respeto, la autoridad y consideración social que le corresponde a la función docente, el establecimiento de una respuesta legislativa seria, responsable y eficaz, adecuada a la verdadera dimensión del problema de la violencia escolar, unas retribuciones dignas y homologables en todo el Estado, el derecho efectivo al perfeccionamiento y promoción profesional, la seguridad y salud laboral, la conciliación de la vida familiar y laboral de los docentes, el mantenimiento del carácter estatal de los Cuerpos Docentes y su derecho a la movilidad en toda España, así como la promulgación de un Estatuto de la Función Pública Docente.

Una constante preocupación de ANPE es conseguir que la Educación sea más acorde a los nuevos tiempos, de calidad, que mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje y la satisfacción profesional de los docentes.

### 2. BREVE HISTORIA DE LA ORGANIZACIÓN

ANPE-Sindicato Independiente es un Sindicato profesional, independiente, eficaz, moderno y participativo, con implantación en todos los niveles educativos de la enseñanza pública. ANPE siempre ha tenido como fundamento de su tarea sindical el servicio al profesorado y a la educación.

Desde su nacimiento como Organización Sindical, en 1978, ha experimentado un fuerte incremento de afiliación e implantación, particularmente, en la Enseñanza Pública (Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional, Enseñanzas de Régimen Especial y Universidad).

Inicialmente fue un Sindicato de Maestros y, posteriormente, a partir del año 1985 se incorporaron al sindicato, tras la modificación de sus Estatutos, los profesores de Enseñanza Secundaria y Universidad.

ANPE ha estado presente en todas las iniciativas y asuntos que han afectado al profesorado y a la Educación durante este periodo. Por recordar lo más reseñable citaremos: la presencia en los órganos de

MUFACE en aquellas elecciones en la función públicas previas a las elecciones sindicales celebradas a partir del año 1987 tras la LOLS y la Ley de Órganos de Representación. Nuestra oposición a la tristemente célebre Adicional V de los Presupuestos Generales de 1978: La lucha constante por homologar y mejorar las retribuciones del profesorado: dedicación exclusiva, complemento de destino, complemento específico generalizado. Las aportaciones a todas las iniciativas legislativas relacionadas con los funcionarios y la educación en estos años: Estatutos de Centros Escolares, Ley de Bases para la Función Pública, el conjunto de las grandes Leyes Educativas: LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE y LOE. El reconocimiento de las pensiones y los trienios de los Maestros con elevación de su cuantía desde el 2,9 al 3,6. La consecución de los sexenios y la equiparación de retributiva de los docentes en las distintas CC/AA. El trabajo callado pero eficaz en el Consejo Escolar del Estado y en los de algunas CCAA, así como en las Mesas de Educación y en las Juntas de Personal. Todo ello constituye un breve memorando de las actividades realizadas y de los resultados obtenidos por nuestro trabajo en los 28 años de existencia.

ANPE ha firmado Acuerdos con Gobiernos y Administraciones Educativas de distinto signo político, que han supuesto importantes mejoras en las condiciones sociales y de trabajo de los profesores.

### 3. ACTIVIDADES FUNDAMENTALES:

ANPE es el único sindicato exclusivamente de profesores, que lidera el sindicalismo independiente en el ámbito de la Enseñanza Pública.

Buscamos soluciones para los problemas y con ictos individuales y colectivos del profesorado. Procuramos alcanzar mejoras en las condiciones laborales: reivindicando, negociando, presionando, creando campañas de comunicación, movilizand, informando, respaldando al profesorado, organizando foros de opinión, encuentros, debates, ruedas de prensa, etc.

### 4. ¿ESTAIS REPRESENTADOS EN LOS CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES Y AUTONÓMICOS?

ANPE ha conseguido estar debidamente representada en la mayoría de ellos.

### 5. ¿A TRAVÉS DE QUÉ OTROS CAUCES PARTICIPA VUESTRA ORGANIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO?

Mesas Generales y Sectoriales de Educación

Juntas de Personal Docente no Universitario

En los foros de debate nacionales e internacionales

En la formación continua del profesorado y en su protección jurídica y psicológica, a través del servicio DEFENSOR DEL PROFESOR

### 6. PROBLEMÁTICA QUE ENCONTRAIS EN LOS CAUCES Y ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN

La participación resulta ser hoy un medio para atender los derechos y libertades de los padres, profesores y alumnos. Sin embargo, la participación real no es tarea fácil. Los profesores están insuficientemente representados, sucesivos Informes del Consejo Escolar del Estado han manifestado su preocupación por la escasa participación de los padres en las elecciones de los miembros de Consejos Escolares de Centro, sobre todo en los niveles de secundaria - el número de padres y madres que se involucra en el proceso participativo, a parte de los miembros directivos de las AMPAS, es muy escaso -, la democratización efectiva de los centros en relación a la participación de los estudiantes es escasa y la participación de las autoridades locales es poco frecuente.

En estos momentos nos intranquiliza la forma prevista en el Proyecto de Real Decreto por el que se regula el Consejo Escolar del Estado para la incorporación de los Presidentes de los Consejos Escolares autonómicos, pues puede desvirtuar el equilibrio actual si no se aumenta también, en la proporción correspondiente, el número de representantes del profesorado. De no hacerse así, se diluiría la presencia de los representantes del profesorado en el Consejo Escolar del Estado y se limitaría el derecho de participación de los profesores.

### 7. OTROS ASPECTOS QUE QUERAIS DESTACAR:

Todos hacemos ANPE.

Nuestro Estatuto, la estructura interna del Sindicato y la toma de decisiones en el día a día de la gestión sindical, se ajusta al principio de un Sindicato democrático y participativo. ANPE posee una riqueza estructural de participación que es uno de sus mejores activos. La retroalimentación en los problemas y desajustes de la profesión docente nos han permitido estar siempre en primera línea de la acción sindical, siempre de profesor a profesor.

ANPE está integrado en la Confederación Europea de Sindicatos Independientes

ANPE está perfectamente adaptado en sus estructuras a la actual situación autonómica de España y a las exigencias de la Unión Europea. Ofrece un gran número de servicios al profesorado en línea con los Sindicatos Europeos que atienden tanto a la mejora de su situación profesional como a sus actividades de ocio y tiempo libre.

---



## CIG-Ensino

**CIG-Ensino.** (Confederación Intersindical Galega-Ensino)

Ámbito Territorial de implantación: Galiza

Sede social: Rúa Miguel Ferro Caaveiro, nº 10

15705 – Santiago de Compostela – (A Coruña)

<http://www.cig-ensino.com/>



### 1.- Objetivos de la organización:

La CIG-Ensino, además de la defensa de los derechos laborales y profesionales de los trabajadores y trabajadoras de todos los sectores, tiene por objetivo, entre otros, mejorar las condiciones de trabajo de los/las docentes, la calidad en general de la enseñanza y contribuir especialmente en la Formación del Profesorado.

Defendemos una enseñanza gallega, pública, gratuita, laica, democrática, coeducativa, que eduque para la paz, a conservación del medio ambiente, la igualdad, solidaridad y la justa social.

Trabajamos para ampliar el marco gallego de negociación como mejor manera de conseguir nuestras reivindicaciones. Somos un sindicato comprometido con los problemas de Galiza y con la educación pública, que persigue la total galleguización de la enseñanza, reforzar el marco gallego de negociación, lograr una ley del sistema educativo gallego y un estatuto gallego de la función pública que dé respuesta satisfactoria a las reivindicaciones laborales y educativas del profesorado gallego.

### 2.- Breve Historia de la Organización:

La historia del sindicato se remonta a 32 años, en el marco de la lucha política anti-franquista y laboral de los años 70. En el curso 73-74 nace la Unión de Traballadores do Ensino de Galiza (UTEG). Elabora un programa y fija sus reivindicaciones básicas en un sindicato gallego de trabajadores de la enseñanza, en el cuerpo único, en la defensa de una enseñanza enraizada en la realidad gallega, científica y popular; en la consecución de un sistema educativo propio; en la total galleguización de la educación; en el rechazo de las subvenciones a la enseñanza privada y en la consecución de una única red pública de a enseñanza .

En 1990 se produce la alianza de la UTEG con el SGEI en la Convergencia Intersindical Galega, llegando a su fusión en el seno de la Confederación Intersindical Galega (CIG) en 1994.

En este largo período se participó en innumerables luchas a favor de la enseñanza en gallego, la estabilidad en el empleo, ampliar el marco de competencias y atribuciones en esta materia para Galiza, en la mejora de la calidad de la enseñanza y de las condiciones de trabajo del profesorado, y el rechazo a los conciertos educativos.

### 3.- Actividades Fundamentales:

Como organización sindical la actividad central es la reivindicativa en defensa de la estabilidad y mejora de las condiciones de trabajo del profesorado. Luchamos por una enseñanza gallega que eduque para la paz, la conservación del medio ambiente, la igualdad, la solidaridad y la justicia social. También ejercemos una labor informativa a los docentes de sus derechos y obligaciones, asesorarlos en gestionar los trámites administrativos que tengan que realizar, realizar actividades formativas para reciclaje y mejora de la capacitación del profesorado.

### 4.- Participación en los Consejos Escolares

La CIG-Ensino está representada en los Consejos Escolares Municipales de Galicia y en el Consello Escolar de Galiza

### 5.- Otros cauces de participación

La CIG-Ensino participa en el sistema educativo también a través de la Mesa Sectorial Docente no universitaria de Galiza y la Mesa Sectorial Docente no universitaria del MEC , en las diferentes Juntas de Personal de las cuatro provincias gallegas. Pero fundamentalmente en la realización de numerosas assembles, encuentros, jornadas, seminarios, congresos, etc, cuyo protagonista es el profesorado.

### 6.- Problemática en los cauces de participación

El problema fundamental es la carencia del derecho a la negociación colectiva y la superficialidad de las negociaciones que muchas veces se transforma en un mero trámite que hace que conlleva a la falta.



# CSI\*CSIF

## CSI\*CSIF

Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSI\*CSIF)

ÁMBITO TERRITORIAL DE IMPLANTACIÓN: España

SEDE SOCIAL: Madrid C7 Fernando El Santo, 17-2º

Teléfono: 913101452

E-mail de contacto: ense001@csi-csif.es

<http://www.csi-csif.es/ense/index.html>



### 1. Objetivos de la Organización

Tal y como se expresa en nuestros Estatutos los objetivos de CSI\*CSIF, entre otros, son:

- % Representar y defender a los trabajadores ante las empresas, Administraciones, tribunales y otros organismos, con la amplitud y medios que se requieran.
- % Demandar una política orientada al pleno empleo y defender el derecho al trabajo.
- % Defender y fomentar los intereses profesionales, generales o específicos, de los trabajadores; los sistemas de promoción basados en la capacidad, formación, méritos y responsabilidad; unas condiciones dignas de trabajo; unas pensiones suficientes y unos regímenes de asistencia social justos.
- % El ejercicio de los derechos de reunión, expresión, manifestación pública y huelga, en la forma prevista en la Constitución y Leyes que la desarrollan.
- % Promover el desarrollo de la acción y asistencia social de los trabajadores.
- % Velar por la dignidad, integridad y seguridad laboral de sus afiliados. No permitir que éstos, cualquiera que sea la actividad sindical que ejerzan, sean objeto de discriminación ni merma alguna de sus derechos por pertenecer o defender los principios de CSI\*CSIF.
- % Promover la Formación Continua en el ámbito profesional y sindical

mediante cursos, seminarios, jornadas y otras actividades.

### 2. Breve Historia de la Organización

En la Transición surge en la Administración Pública Española un movimiento asociativo, iniciado y promovido por funcionarios independientes, que justo por esta independencia contribuye decididamente a la transición política y que trata de garantizar la estabilidad y el servicio a la sociedad durante los cambios de Gobierno y partidos en el poder. Este movimiento asociativo será el germen del sindicalismo independiente en España.

El sindicalismo independiente que representa CSI\*CSIF nace para resolver los problemas concretos de la ocupación laboral –inicialmente de los funcionarios- y no para reivindicar un modelo político social genérico.

Va a ser en las Administraciones Públicas, la mayor “empresa” del país, donde surge, se desarrolla, consolida y triunfa este nuevo modelo sindical que en una primera fase aglutinó bajo sus siglas a colectivos de todas las profesiones y niveles, que unidos apostaron por una conciencia sindical diferente.

La tercera vía sindical va a estar organizada, dirigida y representada por CSI\*CSIF desde sus inicios. Fue, al mismo tiempo, la primera Confederación que aceptó el reto de superar los problemas intrínsecos de todo movimiento asociativo y sentó las bases para la consolidación de un gran sindicato independiente.

En una primera fase, aglutina a decenas de asociaciones de implantación nacional en un enorme esfuerzo por consolidar una representatividad necesaria para poder negociar, proteger y defender las

reivindicaciones globales de todos los colectivos integrados, y que consiguió en las Elecciones Sindicales de 1987, las primeras en la Función Pública, un gran triunfo que abrió un camino de futuro.

Este proyecto sindical independiente nacido en 1976, que se aglutina y engloba en CSF desde 1977, a partir de 1979 en CSIF, y que posteriormente –ya como CSI\*CSIF- se abre a la empresa privada para ofrecer a todos los trabajadores españoles una nueva alternativa sindical.

Desde nuestro nacimiento siempre hemos tenido la consideración de sindicato más representativo de las Administraciones Públicas.

**3. Actividades Fundamentales**

La defensa de los trabajadores en particular y todas aquellas otras que coadyuven al cumplimiento de nuestros fines, en las que colaboran tanto los Sectores en los que se estructura nuestra organización, en su ámbito respectivo, las Secretarías de Acción Social, los Departamentos de Formación, de la Mujer, de la Juventud, de Jubilados y Pensionistas y nuestras Asesorías Jurídicas.

**4. ¿Estáis representados en los Consejos Escolares Municipales y Autonómicos?**

En función de nuestra representatividad, CSI\*CSIF está representado en los Consejos Escolares Municipales y territoriales de la mayoría de las Comunidades Autónomas del Estado.

**5. ¿A través de qué otros cauces participa vuestra organización en el Sistema Educativo?**

Además de los Consejos Escolares, nuestra organización participa en el sistema educativo a través de las mesas de negociación, Congresos y otras actividades de formación, Movimientos de Renovación Pedagógica y Grupos de Trabajo, estudios y publicaciones, etc.

**6. Problemática que encontráis en los cauces y órganos de participación.**

En lo que respecta a los Consejos Escolares, los principales problemas proceden por un lado de su carácter consultivo –sirva de ejemplo el propio Informe anual del Consejo Escolar del Estado que año tras año se ve obligado a realizar las mismas recomendaciones y sugerencias porque las Administraciones no le hacen ningún caso-; por otro, de su composición –el profesorado, toda la comunidad educativa, está en clara minoría (véase el nuevo Proyecto que regula este mismo Consejo)-; y finalmente, el uso político, y como coartada, de estos órganos por las Administraciones y los Gobiernos de turno.

En cuanto a las negociaciones con las Administraciones educativas, estas están limitadas por la actual regulación de este derecho para el funcionariado, que no permite una negociación colectiva en las mismas condiciones que en el ámbito de la empresa privada. La única arma que tenemos para llegar a un acuerdo, o para exigir su cumplimiento, es el recurso a las movilizaciones de los trabajadores.



# CC.OO. Federación de Enseñanza

Pza. de Cristino Martos, 4, 4ª 28015- Madrid 91.540.92.03 91.548.03.20  
 fe@fe.ccoo.es  
<http://www.fe.ccoo.es/>



La Federación de Enseñanza de CC.OO. se gesta durante los últimos años del franquismo, en plena clandestinidad, y se constituye en un año histórico para nuestro país: el año que ve aparecer formalmente la democracia con la aprobación de la Constitución, 1978.

Como sindicato del Sector de la Enseñanza, nuestra acción sindical se ha dirigido a todos los trabajadores y trabajadoras que en ella se encuadran, cualquiera que haya sido el nivel educativo, el tipo de área o el tipo de empresa en que se trabajara.

La apuesta por la compensación de desigualdades ha sido un rasgo fundamental de nuestro trabajo: entre los sistemas educativos de las diferentes Comunidades Autónomas; en las condiciones de trabajo para tareas y funciones equivalentes entre los distintos sectores; ... entre los hombres y mujeres que trabajan en la Enseñanza. Y, ya, en el plano de la lucha contra la desigualdad social: en la defensa de los servicios públicos en general, y de la enseñanza pública, en particular.

La defensa de la calidad de la enseñanza se enmarca en este contexto. En CC.OO hemos apostado, durante todos estos años, por la renovación y el desarrollo de unas auténticas reformas del Sistema Educativo, adecuadamente financiadas y dotadas de recursos, donde la participación de la comunidad educativa, el bienestar y la formación de los trabajadores –y cómo no, su reconocimiento profesional- marcasen la pauta de una enseñanza de progreso.

## PRINCIPIOS ESTATUTARIOS

Es imprescindible recordar, además, que una de nuestras señas de identidad más significativas ha sido y es, pertenecer a una confederación sindical –siempre añadimos “de clase”-. Es decir, no sólo nos mueven los intereses del sector de la Enseñanza, sino que, desde la solidaridad, participamos de la defensa de los intereses de toda la clase trabajadora.

La Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (F.E. - CC.OO.) tiene como objetivo principal la defensa de los intereses laborales, profesionales y pedagógicos de las personas que trabajan en la enseñanza de todos los niveles educativos, y, en igual rango de prioridad, la defensa

de una enseñanza de calidad, participativa, crítica y democrática, como instrumento dinamizador de una sociedad más justa y más libre y de una convivencia pacífica, tolerante y no discriminatoria.

Está integrada como Federación de rama en la Confederación Sindical de CC.OO., de acuerdo con los Estatutos de la C.S. de CC.OO. Por ello la F.E.CC.OO. ratifica los principios en que se basa el sindicalismo de la C.S. de CC.OO. que vienen definidos como preámbulo de los Estatutos de dicha Confederación.

En concordancia con nuestros principios, la F.E.CC.OO. se propone la transformación democrática de la Enseñanza y la democratización de la misma, mediante: - La consecución de un sistema general de Enseñanza Pública, de calidad, gratuita desde los 0 años y obligatoria desde los 3 a los 18, pluralista, científica, laica, coeducativa, igualitaria, arraigada en el medio sociocultural y gestionada democráticamente. Este sistema será financiado con fondos públicos y estará al servicio de todos los españoles y españolas y ciudadanos y ciudadanas extranjeros residentes en España, sin discriminaciones.

- Este objetivo deberá ser acompañado de una política educativa elaborada y aplicada con la participación y el control de todos los sectores afectados en el proceso educativo y que defienda el derecho de todos a la educación y particularmente a la formación.

Configuración de la Federación de Enseñanza de CC.OO.

La F.E.CC.OO. forma parte de la Confederación Sindical de CC.OO. aceptando expresamente su Programa, sus Estatutos y la Política Sindical que se apruebe por sus órganos de Dirección.

La F.E.CC.OO. agrupa a las Federaciones de nacionalidad, región o comunidad autónoma y del Exterior. Dichas federaciones, que pueden adoptar los nombres de Federación Sindical de Comisiones Obreras de Enseñanza, Federación de Enseñanza, Sindicato Regional de Enseñanza o Sindicato de Comisiones Obreras de Enseñanza del ámbito territorial correspondiente o cualquier otro que así determinen en sus congresos y que asegure la identificación con la F.E.CC.OO.



**FETE-UGT** Federación de Trabajadores de la Enseñanza

**FETE-UGT**

ÁMBITO TERRITORIAL DE IMPLANTACIÓN: **ESTATAL**

SEDE SOCIAL: AVDA. DE AMÉRICA 25, 4º

Teléfono: 91 589 71 85

E-mail de contacto: [ugt@fete.ugt.org](mailto:ugt@fete.ugt.org)

<http://www.feteugt.es/>



## 1. OBJETIVOS DE LA ORGANIZACIÓN:

Integrar a todos los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza para mejorar sus condiciones sociolaborales, defendiendo ante las distintas administraciones y patronales los intereses profesionales y laborales de este colectivo.

FETE-UGT defiende una educación de calidad para todos, entendida como servicio público e inspirada en los principios de igualdad, solidaridad, libertad y laicidad.

FETE-UGT es una organización sindical independiente de los partidos políticos y de las patronales, con implantación en todos los niveles educativos y en todas las comunidades autónomas y provincias, lo que permite una acción coherente y solidaria.

Además, conjuga las reivindicaciones propiamente sindicales con otras consideraciones de tipo educativo, contribuyendo, mediante la realización de informes y estudios, -que nos ayudan a conocer mejor la labor de los trabajadores de la enseñanza- a la mejora del sistema educativo.

## 2. BREVE HISTORIA DE LA ORGANIZACIÓN:

Este año FETE-UGT celebra su 75 aniversario puesto que se constituyó con las actuales siglas en abril de 1931, aunque tuvo como antecedentes la Asociación de Profesores Racionalistas (1909) y la Asociación General de Maestros en 1912.

La Asociación de Profesores Racionalistas estaba integrada por maestros y maestras de las escuelas socialistas de Madrid y, entre sus objetivos, se encontraba el fomento de una enseñanza racional, contraria al modelo que se impartía en la época. Pero esta Asociación no pasó de ser una agrupación pequeña, que no alcanzó la meta de asociar a todos los profesores de las escuelas públicas, lo que supuso su práctica desaparición en 1919. Es justo en ese momento cuando se produce la refundación de la Asociación General de Maestros (AGM), entidad de carácter más amplio que abarcaba a maestros públicos y privados y que había tenido una primera etapa muy efímera entre 1912 y 1914.

En mayo de 1919 resurge la AGM, adscrita a la UGT, teniendo como primer presidente a Dionisio Correas, último dirigente de la Asociación de Profesores Racionalistas, lo que demuestra la relación directa entre ambas organizaciones.

La AGM aspiraba entre otros fines, a promover y apoyar el fomento de la educación y la cultura y a la defensa de los intereses morales y materiales del profesorado. Para poder pertenecer a la Asociación era requisito indispensable dedicarse a la enseñanza oficial en cualquiera de sus grados o a la enseñanza privada poseyendo título competente. Se fijó una cuota de afiliación y se nombró una Junta Directiva.

Durante la celebración del XIV Congreso de la UGT, en 1920, la AGM adquiere una relevancia muy significativa ya que la ponencia que hicieron sobre enseñanza se convirtió en el programa oficial de enseñanza de la UGT durante muchos años.

La llegada de la dictadura de Primo de Rivera llevó a la Asociación a una etapa de profunda crisis. En esta situación le era prácticamente imposible continuar con su labor sindical y se refugió en la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza (ITE).

El final de la dictadura fue el comienzo de una nueva etapa de la AGM. Una vez superados los años del régimen primorriverista, comenzó un nuevo ciclo en la historia de la Asociación que supuso su reorganización y su vuelta a los escenarios de la vida política y sindical de la España de aquella época.

Tras las elecciones municipales y la caída de la monarquía, la AGM saludó con entusiasmo a la naciente República. Durante el primer bienio, esta Asociación se transformó en la Federación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza.

Dentro de la Federación figuraban miembros de toda tendencia política lo que originó la existencia de dos grandes bloques: uno reformista y otro radical, que fue tomando peso. Tras la victoria del Frente Nacional se aprueba un programa educativo más moderado pero avanzado y progresista. El crecimiento y amenaza del fascismo hace que los verdaderos objetivos se pospongan. En medio de esta situación estalla la guerra.

La guerra, que supuso para FETE su conversión en el gran sindicato de la enseñanza por la fusión con las antiguas asociaciones profesionales del magisterio, constituyó también un momento de crisis profunda. La Federación desarrolló un importantísimo papel tanto en el frente como en la retaguardia, pero tras la derrota sufrió una mayor violencia represiva.

La posguerra supuso represión y exilio para los militantes de la FETE. En febrero de 1939, cerca de 2.000 afiliados cruzaron la frontera francesa huyendo del avance de las tropas franquistas. Francia y Méjico fueron los países desde donde se mantuvo viva la llama de la Federación hasta que, años después nuevos equipos dirigentes tomaron el relevo desde el interior.

El V Congreso de la FETE, celebrado de manera semiclandestina en Cádiz en 1976, supuso el arranque de su historia más reciente. Desde su legalización y hasta el día de hoy, la FETE ha ocupado un papel de primera fila en la defensa de la educación de nuestro país, desde donde ha formulado propuestas de mejora, pero también objeciones y críticas a las distintas leyes.

### 3. ACTIVIDADES FUNDAMENTALES:

Defiende Una escuela correctora de desigualdades que garantice el acceso a una enseñanza gratuita de calidad para todos, evitando cualquier tipo de discriminación y promoviendo actuaciones integrales contra la exclusión social.

Propone soluciones a los planteamientos empresariales y de los poderes públicos defendiendo siempre las libertades individuales y colectivas, contribuyendo así, al progreso y bienestar de los trabajadores y de la sociedad en general.

Negocia convenios colectivos y está en todas las mesas sectoriales de las administraciones a nivel central y autonómico, además del ámbito europeo e internacional.

Trabaja por la mejor formación sindical, profesional y cultural de sus afiliados y afiliadas.

Gestiona formación continua para los trabajadores y trabajadoras.

Promueve actividades destinadas a la promoción y mejora de las condiciones de seguridad y salud laboral en el sector de la enseñanza, así como aquellas que favorezcan la integración laboral de colectivos específicos como mujeres, jóvenes e inmigrantes.

Impulsa la participación paritaria, la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito público y privado trabajando por la conciliación de la vida familiar y laboral y fomenta estos valores a través de la educación.

Participa con los trabajadores en sus reivindicaciones cotidianas a fin de incrementar su bienestar moral, social y económico.

### 4. ¿ESTÁIS REPRESENTADOS EN LOS CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES Y AUTONÓMICOS? Sí.

### 5. ¿A TRAVÉS DE QUÉ OTROS CAUCES PARTICIPA VUESTRA ORGANIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO?

Utilizando los diferentes foros de negociación de los que formamos parte como representantes del profesorado y como representantes de la UGT, sindicato con mayor representatividad; elaborando informes para analizar y proponer mejoras en el sistema educativo así como organizando jornadas y seminarios para debatir las conclusiones con los trabajadores de la enseñanza.

### 6. PROBLEMÁTICA QUE ENCONTRAIS EN LOS CAUCES Y ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN:

El problema que percibimos en los órganos de participación, recogidos en la legislación es que se reúnen exclusivamente por decisión de la Administración. Con una enseñanza descentralizada es necesario encontrar un nexo de unión (mesas de negociación) entre la administración central, las administraciones de las comunidades autónomas y las diferentes organizaciones presentes en la Mesa de Educación.

### 7. OTROS ASPECTOS QUE QUERAIS DESTACAR:

FETE-UGT mantiene relaciones solidarias con las organizaciones de trabajadores de la enseñanza de otros países. Es miembro fundador de la Internacional de Educación (IE) y está afiliado al Comité Sindical Europeo de la Educación (CSEE).





Secretario: Francisco Virseda Bravo Murillo, 305 28020 Madrid  
 91 571 67 45 virseda@fsie.es  
<http://www.fsie.es>



La FEDERACIÓN DE SINDICATOS INDEPENDIENTES DE ENSEÑANZA DELM ESTADO ESPAÑOL (FSIE) es una organización Sindical con implantación exclusiva en la enseñanza privada, que cuenta en la actualidad con 2.700 delegados y miembros de comités de empresa, agrupa 42 sindicatos con 39.200 profesionales de la enseñanza (docentes y no docentes). Tiene mayoría absoluta en 8 Comunidades autónomas y en 27 provincias.

#### DECLARACIÓN DE PRINCIPIOS DE F.S.I.E.

La FEDERACIÓN DE SINDICATOS INDEPENDIENTES DE ENSEÑANZA (FSIE), es una Organización Sindical absolutamente INDEPENDIENTE de los partidos políticos, del Gobierno, de las Administraciones públicas, de las organizaciones empresariales y de cualquier otra entidad, grupo o asociación ajena a los intereses de los trabajadores y trabajadoras.

PROFESIONAL, para prestigiar y dignificar nuestra profesión.

PLURAL, porque respeta las convicciones políticas, filosóficas, religiosas, etc, de sus afiliadas y afiliados.

DEMOCRÁTICO, creado y dirigido por profesionales de la enseñanza (docentes y no docentes) para defender tus intereses laborales, económicos y profesionales.

FSIE hace suya la doctrina sobre la Libertad de Enseñanza contenida en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Resolución Luster del Parlamento Europeo de 1.984 y la Declaración de los Derechos del Niño.

FSIE declara:

- Que los padres son, por derecho natural los primeros y principales responsables de la educación de sus hijos y, sólo a ellos les compete la libre elección del tipo de educación que desean para sus hijos.
- Que los profesionales de la enseñanza (docentes y no docentes) son agentes fundamentales en la educación de los alumnos.
- Que los centros deben respetar y observar el derecho a la educación, ofertando una educación de reconocida calidad y deben gozar

de autonomía pedagógica, académica, organizativa y de gestión.  
 • Que los alumnos son los destinatarios de todos los derechos y libertades educativas.

#### MODELO EDUCATIVO DE F.S.I.E.

FSIE, entiende que La Educación es un bien común. Un compromiso de todos y defiende, por tanto, el derecho de todos a la educación, por medio de un sistema escolar:

LIBRE, para poder elegir el centro que ofrezca un proyecto educativo, sin menoscabo de la tolerancia y el respeto a las demás opciones escolares. La enseñanza privada no ha de ser subsidiaria de la pública.

COMPENSATORIO, es decir, capaz de eliminar las diferencias sociales, que garantice a los padres el derecho a la libre elección del centro educativo que deseen para sus hijos, sin penalizaciones económicas si optan por un centro de iniciativa social.

GRATUITO, es decir, financiado con fondos públicos a coste real, de los 3 a los 18 años, para todos los alumnos y alumnas, tanto en los centros públicos como en los de iniciativa social.

DE CALIDAD. Los centros educativos como corresponsables de la cultura de la nación, deben investigar y mejorar continuamente los sistemas pedagógicos y velar por la formación del profesorado y la cualificación del personal de administración y servicios, para poder responder a las exigencias de la sociedad.

JUSTO, capaz de corregir las diferencias de trato actuales entre la escuela de titularidad pública y la de iniciativa social.

PLURAL, entendiendo por tal un pluralismo de escuelas, con proyecto educativo, y no un pluralismo interno dentro de cada escuela y para todas las escuelas.

DEMOCRÁTICO, de tal forma que las decisiones y responsabilidades sean decididas, compartidas y asumidas por todos los miembros de la comunidad educativa: profesores, personal no docente, padres, entidades titulares y, en su caso, los alumnos.

**STES**. Confederación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza

*El Clarión*



## STES

**DENOMINACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN:** Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza-Intersindical (STES-i)  
**ÁMBITO TERRITORIAL DE IMPLANTACIÓN:** Estatal. Hay que señalar que somos una “Confederación de Sindicatos” en la que cada uno de los sindicatos federados tiene su propio nombre, teniendo en común el término STE.  
**SEDE SOCIAL:** Dirección: c/ Carretas, 14. 7º E-F. 28012-Madrid  
 Teléfono: 91 532 22 64 E-mail de contacto: stes@stes.es  
<http://www.stes.es/>



### 1. OBJETIVOS DE LA ORGANIZACIÓN:

Defender el modelo de servicio público como garante de los derechos de la sociedad, al servicio de ésta y gestionados democráticamente. Defender, igualmente, los intereses económicos y sociopolíticos de las trabajadoras y trabajadores y luchar por la mejora de las condiciones de vida y de trabajo. Asumir las reivindicaciones del profesorado, enmarcándolas en el modelo de escuela pública y cuerpo único de enseñantes, siempre que no se opongan a las características y fines de la organización.

Luchar, junto con todos los sectores sociales interesados, en la conquista de una enseñanza pública, gratuita, obligatoria, democrática, no discriminatoria, no sexista, científica, pluralista, laica y de calidad, financiada con fondos públicos e inserta en la realidad de su entorno. Y en definitiva, la consecución de una sociedad sin clases y solidaria, basada en una nueva ética y en un modelo de desarrollo humano en el que se elimine toda opresión y jerarquización de un colectivo sobre otro.

### 2. BREVE HISTORIA DE LA ORGANIZACIÓN:

Nos consideramos herederos de los maestros, del profesorado en general, que durante la II República lucharon por mejorar la enseñanza que recibían los niños y jóvenes y por aumentar el nivel cultural de la sociedad española.

Después, en los últimos años de la dictadura, surgieron en numerosas provincias del Estado los gérmenes de lo que después serían los STES; el profesorado empezaba a organizarse en asambleas para debatir los problemas de la enseñanza, las condiciones laborales y, también, la falta de libertad y de democracia en la sociedad.

En octubre de 1977 se celebra en Madrid una asamblea intersectorial sindical con representantes de 28 provincias. Las características comunes a los sindicatos eran su carácter “de clase, unitario, independiente, sociopolítico, democrático, asambleario, reivindicativo y autónomo”. La unidad estatal debería conformarse partiendo de la autonomía de los sindicatos provinciales, regionales o de nacionalidad. La denominación de cada uno siempre sería la de “Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza”. El primer

comunicado se emite en noviembre de ese año, en nombre de los STES del Estado español, presentando públicamente el proceso y caracterizando a la futura organización como “no confesional, democrática y asamblearia” y declarando que no se trataba de un sindicato gremial, sino de clase.

El congreso constituyente se celebra en enero de 1979 en Madrid, bajo el lema “Por la unidad de los trabajadores de la enseñanza. Por la escuela pública”, con la asistencia de unos 400 delegados y delegadas. La denominación de la organización es entonces UCSTE, Unión Confederada de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza, siendo la representatividad, la voluntad movilizadora, las prácticas unitarias y el asamblearismo la espina dorsal de la misma.

La llegada del PSOE al poder y la consiguiente toma de postura por parte de las organizaciones progresistas no fue ajena al proceso de debate interno que culminó, en 1984, con la escisión de la UCSTE en 1984. El congreso de unificación de UCSTE y STEC llegaría en 1990, una vez desarrollado en la práctica sindical un modelo unitario entre ambas confederaciones. La nueva Confederación de STES pasaba así a aglutinar los casi 50.000 votos obtenidos en las últimas elecciones por ambas organizaciones y los 329 delegados y delegadas, configurándose así como la primera fuerza sindical en la enseñanza, un auténtico valor en alza que ha mantenido y potenciado su fuerza y su vocación transformadora hasta el momento actual.

La Confederación de STES celebra su hasta la fecha último congreso en 2002 en Poio (Pontevedra) donde se decide el cambio de denominación –ahora será Confederación de STES-intersindical- para reflejar la realidad de distintos territorios donde ya se cuenta con una parte importante de afiliación procedente de otros sectores laborales. Las señas de identidad se han mantenido durante este tiempo, siendo el propósito de los distintos sindicatos que la integran el desarrollar un modelo sindical alternativo al mayoritario y burocratizado, que apueste sin ambages por los servicios públicos y contra su privatización o deterioro. También se ha mantenido todo este tiempo el carácter colegiado de los órganos de gestión y decisión de la organización.

Para más información consultar el libro “Sindicalismo autónomo y asambleario en la enseñanza, 25 (y más) años de STES”. Se puede consultar en la web [www.stes.es](http://www.stes.es) o pedir en cualquier sede de STES.

### 3. ACTIVIDADES FUNDAMENTALES:

Las actividades fundamentales son las propias de toda organización sindical que aspire a representar realmente a su afiliación y al conjunto de las trabajadoras y trabajadores. Por una parte, se realiza un gran esfuerzo en canalizar la información al conjunto de trabajadores, y en adoptar los acuerdos y propuestas de la manera más democrática posible –a través de la asamblea- para luego configurar la acción sindical consiguiente a través de los órganos del sindicato –secretariados, plenos, congresos-. Se participa en todas las mesas y ámbitos de negociación con el MEC o los distintos ministerios a que tenemos acceso en función de nuestra representatividad –donde siempre presentamos propuestas o análisis exhaustivos de los proyectos presentados-, y en numerosas reuniones con otras organizaciones afines o en el ámbito internacional –STES-i pertenece a la Internacional de la Educación y al Comité Sindical Europeo- o en los movimientos y foros sociales. Siempre que es posible, se participa en plataformas conjuntas con otras organizaciones para sumar fuerzas y poder conseguir con mayor facilidad los objetivos propuestos. En cuanto a la enseñanza, una actividad fundamental es la visita a los centros de trabajo para mantener un contacto directo con el profesorado.

### 4. ¿ESTÁIS REPRESENTADOS EN LOS CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES Y AUTONÓMICOS?

La mayoría de los Consejos Escolares Municipales no tiene entre sus representantes a una representación de los Sindicatos, cada uno lo hace de una manera. En los Autonómicos si que estamos, aunque pensamos que la representación del profesorado debería ser mayor.

### 5. ¿A TRAVÉS DE QUÉ OTROS CAUCES PARTICIPA VUESTRA ORGANIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO?

Estamos presentes en las Mesas Sectoriales de Educación, en la del MEC y en las de las diferentes comunidades autónomas.



Participamos en diversas plataformas que tratan de in uir en la mejora del sistema educativo o/y para hacer real la laicidad del Estado contemplada en la Constitución.

Participamos en diversas y múltiples jornadas de análisis y debate sobre el sistema educativo y sobre el profesorado.

Estamos en contacto permanente con los Centros educativos y con una implicación directa con el profesorado.

### 6. PROBLEMÁTICA QUE ENCONTRAIS EN LOS CAUCES Y ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN:

Los consejos escolares de centro debieran tener mayores atribuciones, que les permitieran, entre otros aspectos, poder elegir la dirección de los centros o el modelo de jornada en primaria. Las mesas sectoriales también deberían tener mayor capacidad negociadora en aspectos esenciales para el profesorado como son las condiciones laborales y salariales.

Deberíamos estar presentes en los Consejos de la Formación Profesional, pero el afán de exclusividad de otras organizaciones, que cuentan con la complicidad de las administraciones, no nos lo permite.

### 7. OTROS ASPECTOS QUE QUERAIS DESTACAR

La participación es un aspecto fundamental en la enseñanza y en la educación, para quienes estamos convencidos de que ésta debe ser motor transformador de la sociedad. Las transformaciones que se están viviendo requieren un esfuerzo por parte de todos –administraciones, familias, profesorado, alumnado, organizaciones- y el ámbito donde deben resolverse los retos actuales es sin duda el de la escuela pública, única capaz de garantizar que nuestra sociedad avanzará hacia el progreso y la solidaridad. Para ello se requiere una apuesta decidida por parte de las administraciones y el aumento de la inversión en educación hasta alcanzar el 7% del PIB, como la única manera de superar los déficits estructurales que tiene nuestro sistema educativo después de décadas de mínimas inversiones.





**USO.** Federación Estatal de Enseñanza de la Unión Sindical Obrera

FEDERACIÓN ESTATAL DE ENSEÑANZA DE LA UNIÓN SINDICAL OBRERA

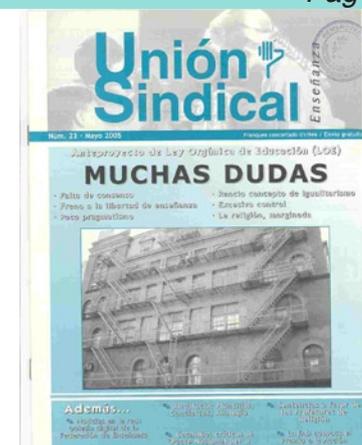
ÁMBITO TERRITORIAL DE IMPLANTACIÓN: Ámbito nacional.

SEDE SOCIAL: C/ Príncipe de Vergara, 13-7ª pta.

Teléfono: 91-5774113

E-mail de contacto: [F.ENSE@USO.ES](mailto:F.ENSE@USO.ES)

<http://www.feuso.es>



### 1. OBJETIVOS DE LA ORGANIZACIÓN:

La Federación de Enseñanza de USO es una organización autónoma e independiente que tiene como principales objetivos la defensa de los intereses laborales de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza. Además, la Federación de Enseñanza de USO trabaja para que los docentes y no docentes puedan cumplir sus objetivos educativos en las mejores condiciones posibles, por lo que también aporta continuamente propuestas para la mejora del sistema educativo.

### 2. BREVE HISTORIA DE LA ORGANIZACIÓN:

La Federación Estatal de Enseñanza de la Unión Sindical Obrera, se constituye en el mes de octubre de 1977 con el nombre de Federación Estatal de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión Sindical Obrera, depositando sus estatutos en la Dirección General de Trabajo con fecha de 18 de octubre de 1977. En el Congreso celebrado en diciembre de 1989, se cambia el nombre de la misma por el que actualmente tiene. El último Congreso celebrado fue en marzo de 2004, en el que se establecieron los objetivos y actividades que se indican brevemente en preguntas de este cuestionario..

### 3. ACTIVIDADES FUNDAMENTALES:

Las actividades fundamentales de la Federación de Enseñanza de USO tienen que ver con la atención jurídica, el asesoramiento y la información relacionada con la negociación colectiva de todos los Convenios Colectivos que afectan a la Enseñanza Pública, Privada y Concertada, en todos sus niveles. Además, la Federación de Enseñanza de USO organiza cursos de formación docente y sindical para sus afiliados y afiliadas. También se organizan actividades que redundan en el estudio de las condiciones laborales del personal docente y no docente.

### 4. ¿ESTÁIS REPRESENTADOS EN LOS CONSEJOS ESCOLARES MUNICIPALES Y AUTONÓMICOS?

Tenemos representación en la mayoría de los Consejos Escolares Autonómicos y nuestra presencia es más escasa en los municipales..

### 5. ¿A TRAVÉS DE QUÉ OTROS CAUCES PARTICIPA VUESTRA ORGANIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO?

La Federación de Enseñanza de la USO, aparte de los Consejos Escolares, actualmente la Federación Estatal de Enseñanza de la USO, está presente en la Mesa Sectorial de la Enseñanza no universitaria, así como en la Mesa Sectorial de Universidades. También participa en la negociación de los diversos Convenios Colectivos del ámbito de la enseñanza. También participamos en el Comité Sindical Europeo de la Educación, y pertenecemos a la Internacional de la Educación.

### 6. PROBLEMÁTICA QUE ENCONTRAIS EN LOS CAUCES Y ÓRGANOS DE PARTICIPACIÓN:

El que al menos estén constituidas un conjunto de estructuras donde las organizaciones sociales más representativas puedan participar, es positivo en sí mismo y permite que estos estamentos se involucren en diferentes mesas de trabajo para intercambiar opiniones y tomar acuerdos. En definitiva, a través de ellas se articula y canaliza la participación social. No obstante, algunas de estas estructuras, desde nuestro punto de vista, están muy mediatizadas por los Gobiernos, y aunque es preceptivo el informe o dictamen de estos organismos ante cualquier cambio en la normativa, en nuestro caso la educativa, su eficacia queda muy limitada al no ser éstos vinculantes para los Gobiernos. Además, la composición heterogénea que conforman estas estructuras, con múltiples organizaciones con intereses muy diversos, ha dificultado a veces el llegar a acuerdos o que éstos, sean acuerdos satisfactorios.



## BREVE HISTORIA DEL EDIFICIO Y DE LAS INSTITUCIONES

Por Isabel Sanz Esteban. Técnica del CEE

### 2º ENTREGA

#### II.- INSTITUCIONES QUE SE INSTALARON DESPUÉS DE SU ADAPTACIÓN A ESPACIO DOCENTE DURANTE LOS SIGLOS XIX Y XX.

##### 1) INSTITUCIONES DOCENTES. LA UNIVERSIDAD CENTRAL

La Revolución francesa y la posterior Revolución industrial, marcaron un cambio de la Universidad en toda Europa. A finales del siglo XVIII y principios del XIX la Universidad de Alcalá de Henares que ya había encontrado dificultades para adaptarse a los planes de estudios de Carlos III, con los nuevos acontecimientos incrementó su problemática.

Fue perdiendo entidad, quedando dispersas tanto sus enseñanzas, como sus instalaciones. Cada vez tenía menos alumnos, que preferían estudiar en Madrid, y los profesores deseaban estar más cerca de la Corte; por otra parte, los fraudes en el seno de la Universidad eran continuos. Todo este clima alentaba el traslado de la misma a la capital.

Con las Cortes de Cádiz en 1814, se hizo un primer intento de traslado a Madrid. Un año antes José Quintana, Presidente de la Dirección General de Estudios había presentado un informe de la Junta creada por la Regencia, para proceder a la reforma de diversos tramos de la instrucción pública. Reforma inspirada en la que en 1792, el primer ministro francés Condorcet, había presentado a la Asamblea francesa, y que Jovellanos en España había intentado aplicar sin éxito: una Universidad Central donde se reunieran los estudios superiores existentes y los nuevos, de acuerdo con los avances de la ciencia y los conocimientos del momento, y que permitiera salir del anquilosamiento en que se encontraban con los métodos aristotélico-escolásticos.

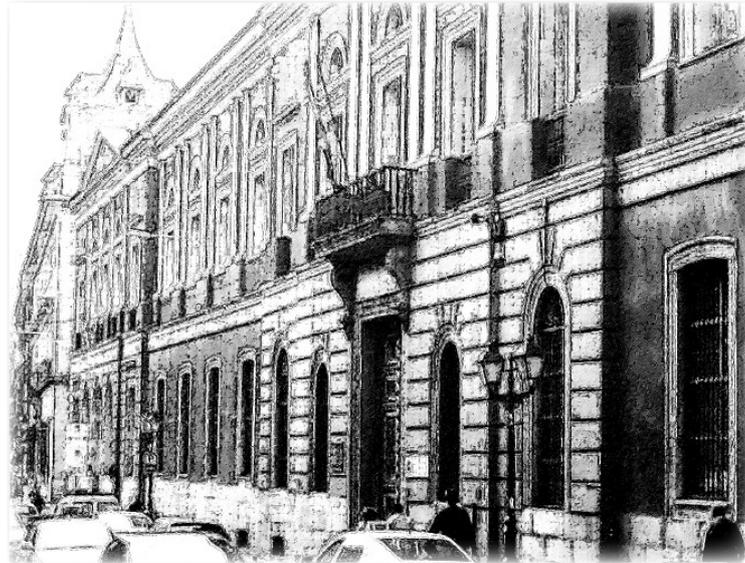
Este proceso renovador se detuvo con la llegada de Fernando VII, quien en contra de su juramento, empezó a gobernar de

forma absoluta.

Durante el trienio liberal (1820-1823), vuelve la antigua idea de reforma de la Universidad:

El Reglamento de 29 de junio de 1821, calcado del que se había

elaborado en 1813, en el título VI disponía la creación de una gran Universidad con el título de Central, ordenando la supresión de los Reales Estudios, y de la que formarían parte los mencionados estudios reales, el Museo de Ciencias Naturales, y los estudios de la Universidad de Alcalá de Henares. En 1822, con motivo de esta reforma, la Universidad se traslada del Colegio de San Ildelfonso de Alcalá de Henares, al antiguo Colegio Imperial de la Compañía de Jesús de Madrid.



El nuevo periodo absolutista, de la mano del ministro Calomarde, traslada de nuevo la Universidad a Alcalá, aplicando el antiguo plan de estudios.

A la muerte de Fernando VII, en 1833 se liquidan definitivamente las viejas universidades españolas y se inicia un periodo de reformas.

La Universidad de Alcalá de Henares se cerrará definitivamente en 1838, y con su cierre la ciudad inicia un periodo de decadencia. El edificio de la universidad es vendido por poco dinero. Sus propietarios desmontan la crestería del Patio Trilingüe etc.. y sólo se recupera después de que se cree por los propios alcalaínos la Sociedad de Condueños, y se ceda a los escolapios para dedicarlo de nuevo a la docencia.

El cambio de sede se decidió definitivamente por una R.O. de 9 de Octubre de 1836 firmada por la Reina Gobernadora Maria Cristina de Borbón, y se instala provisionalmente en el Seminario de Nobles, llamado Seminario Cristiano, de la calle de la Princesa que se abandona por quedar algo excéntrico, pasando luego al convento de las Salesas Nuevas. Este

Real Decreto es la clave para entender el sentido profundo de la Universidad Central inseparable del contexto social y del ideal liberal.

De inmediato se trasladaron las Facultades de Cánones y de Leyes, bajo la denominación de Escuela Provisional de Jurisprudencia.

En Octubre de 1837 lo hicieron las de Teología y Filosofía, quedando las cuatro reunidas en el edificio de las Salesas Nuevas, en la calle ancha de San Bernardo (hoy San Bernardo 72)

Junto a la Facultad de Filosofía viene a incorporarse a Madrid, el Instituto de Segunda Enseñanza de Alcalá de Henares, con la que compartirá durante muchos años, aulas y horarios, y que al trasladarse al edificio de la calle San Bernardo recibirá el nombre de Instituto Noviciado (actualmente Cardenal Cisneros).

Las instalaciones de la Salesas, en poco tiempo se quedan pequeñas. Ante la urgente necesidad de buscar unas instalaciones más amplias, por acuerdo del Consejo de Ministros de 5 de abril de 1842 el edificio que fue noviciado es concedido a la Universidad tomando posesión del mismo el 10 de mayo de ese mismo año. En 1843 se decide el traslado definitivo. Como en ese momento estaba ocupado por militares, a instancias del Marqués de Morante, el General Fernando Infante cedió el edificio para el nuevo uso, y se inician las obras de adaptación.

El traslado se hace sin apenas haber iniciado las obras de remodelación. Y en el edificio se instalan de inmediato las Facultades de Teología, Jurisprudencia y Filosofía.

“En 1844-1845 se hace la primera apertura, con una inauguración solemne en el salón de actos que acababa de habilitarse, bastante espacioso, aunque largo y estrecho”(Gil de Zárate)

A este edificio se incorpora también el Rectorado, y las dependencias administrativas, y como se dice más arriba, uno de los dos Institutos de Madrid.

Para hacer frente a la reforma que se imponía, fue necesario subastar las fincas que la Universidad poseía en Alcalá y otros Municipios. En 1845 se subastan las propiedades de Alcalá, Yepes, Daganzo, Algete, Loeches, Torrejón de Ardoz, hasta conseguir 2.420 reales de vellón. Esa cantidad coincidía con la tasación realizada por el arquitecto Wenceslao Gavilla, que parece fue quien administró la Junta de Centralización de Fondos de Instrucción Pública.

En este contexto los cambios que experimentaría la Universidad de Madrid fueron importantes: nuevos planes de estudio, nuevo sistema de exámenes, nombramiento del Rector por el Rey, creación de un único cuerpo de profesores, con su correspondiente sistema de acceso por oposición, control de programas y de libros. También se establecieron grados en la Enseñanzas: “Facultades Mayores”, en las que incluían las Facultades de Teología, Jurisprudencia, Medicina y Farmacia, “estudios Superiores”, en los que se incluía el grado de Doctor y los “Estudios Profesionales”, Ingeniería y Veterinaria.

Un capítulo esencial para la vida de la Universidad Central es la Biblioteca. En estos años reconstruye sus fondos y se hace una política de apoyo. En 1842 la Biblioteca de los Reales Estudios pasó a ser Biblioteca de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Madrid. En ella estaban los volúmenes de los centros de jesuitas: Noviciado, Seminario de Nobles, de Escoceses, de San Jorge, y del Colegio Imperial. Se centralizan sus fondos y se hace inventario y se catalogan sus fondos.

Las Facultades de Medicina y Farmacia se incorporan a la Universidad de Madrid, gracias a la puesta en marcha del “Plan Pidal”, para la reforma de las enseñanzas media y superior, un proyecto que pretendía, entre otras cosas, la regularización de la Universidad, bajo los criterios de uniformidad, centralización y secularización.

Con el Plan Pidal, se colocó a la Universidad de Madrid a la cabeza de las Universidades: le dió el privilegio de ser la única que podía otorgar el grado de doctor.

La Universidad Central, además de las instalaciones de la calle San Bernardo, contaba con los edificios del Instituto de San Isidro, la Facultad de Medicina en la calle Santa Isabel, la Facultad de Farmacia, el Real Jardín Botánico y el Real Museo de Ciencias Naturales.

En 1850 recibe literalmente el nombre de Universidad Central

La estructura de la enseñanza universitaria, quedó definitivamente consolidada con la Ley Moyano en 1857, que consagra los privilegios de la Universidad de Madrid:

- La exclusiva del grado de doctor, y la incorporación de los estudios necesarios para conseguirlo, y
- La adscripción de nuevas cátedras, que otras Universidades no tenían.

Ante esta nueva situación a lo largo del siglo XIX, se van incorporando al edificio, en la medida que el espacio lo permitía, nuevas facultades: Ciencias, Física, Química, Historia Natural, Veterinaria. Si bien

la falta de recursos no permite darles instalaciones suficientes, y en cuando es posible se les aloja en otros edificios más espaciosos.

En el siglo XX, la ampliación del edificio por la calle Noviciado, permite instalar la biblioteca de la Universidad.

### La ciudad universitaria

En 1927, por iniciativa de Alfonso XIII, se inician las obras para la construcción de la Ciudad Universitaria, a semejanza de los "Campus" norteamericanos, en los terrenos de la finca de la Moncloa, sobre una superficie de unas 320 ha., con el fin de agrupar los diferentes edificios docentes en un espacio común.

Se crea una Junta de Construcciones, para la elaboración de los proyectos, su ejecución, y también para el control de las obras.

Cuando se van acabando los edificios se trasladan poco a poco las distintas Facultades, dejando espacios libres en los edificios de Madrid. Pero durante la Guerra Civil, como fue un frente bélico muy cruento, bastantes de los edificios construidos quedaron destruidos y hubo que reconstruirlos durante los años 1941-1942-1943.

En la década de los años 40, se instalan definitivamente en la Ciudad Universitaria, las Facultades de Filosofía y Letras, Farmacia, Ciencias Químicas, la Escuela de Estomatología, el Pabellón de Física y Matemáticas.

En 1946, en el espacio que fueron dejando libres las facultades del edificio de la calle San Bernardo, se situó la recién creada Facultad de Ciencias Políticas y Económicas.

Ese mismo año en el antiguo Pabellón de física, se construye un gimnasio para el Sindicato de Estudiantes Universitarios, y en la planta superior del edificio, durante algunos años se ubica la Escuela de Psicología

De todas la Facultades instaladas durante el siglo XIX, sólo permanecerá la Facultad de Derecho hasta 1956, que se traslada a la

Ciudad Universitaria.

## 2) INSTITUCIONES NO DOCENTES

A partir del año 1956 el edificio se empieza a ocupar con instituciones no docentes, y sus correspondientes instalaciones administrativas:

- 1956, el Consejo Nacional de Educación
- 1968, el Instituto de España
- 1969, la Real Academia de Doctores

Todas ellas dependientes del Ministerio de Educación.

En el año 1983, por Orden Ministerial de 6 de mayo, el Ministerio de Educación, con informe favorable de la Dirección General del Patrimonio del Estado, y de la Dirección General de Programación e Inversiones del Ministerio, autoriza la instalación de forma provisional a la ASAMBLEA DE MADRID, en una parte del edificio, y construcciones aledañas. Celebra su sesión constitutiva en el Paraninfo, mientras se hacen las reformas necesarias para su acomodo.



Durante todo el tiempo que permanece en el edificio, comparte el uso del Salón de Actos, donde celebra sus sesiones, con el Consejo Nacional de Educación, después Consejo Escolar según quedó establecido en el artículo octavo de la Orden Ministerial de 6 de mayo, que les autorizó a instalarse. En el artículo décimo se reconoce también el derecho del Instituto de España a utilizar la entrada y la escalera principal del edificio

El 1 de julio de 1998 se celebra el último Pleno en el edificio, trasladándose de modo definitivo a su nueva sede en la Avenida Pablo Neruda en el distrito del Puente de Vallecas.

Las dependencias que dejó libres la Asamblea de Madrid, en junio del año 2001, pasa a ocuparlas la Inspección General de Servicios del Ministerio de Educación, cuando las oficinas que utilizaba en la calle Argumosa tiene que desocuparlas para el proyecto de ampliación del Museo de Arte Reina Sofía.

# noticias del Consejo Escolar del Estado

Propuesta de modificación del RD por el que se regula el Consejo Escolar del Estado:

## El plenario aprueba la reforma del CEE

El Pleno del Consejo Escolar del estado aprobó el pasado 19 de octubre el dictamen por unanimidad de la Ponencia aprobada por la Comisión Permanente sobre la propuesta de modificación del RD que regula al CEE. Este Plenario estuvo presidido por Carmen Maestro, nueva Presidenta del CEE, quien recordó a Marta Mata por entusiasmo, su entrega y compromiso con la educación, asumiendo en su nombramiento el esfuerzo por conseguir el dialogo entre los sectores educativos y su convencimiento por este encuentro en los temas fundamentales “ la educación española ha mejorado mucho y tiene que seguir haciendolo con renovado esfuerzo y ademas del incremento en la financiación y en las mejoras legislativas, toda la comunidad educativa tiene que percibir nuestro apoyo y reconocimiento y las altas expectativas que la sociedad deposita en ellas. En este sentido, este Consejo Escolar del estado tiene un papel privilegiado de apoyo y reconocimiento. Tenemos este curso una tarea importante de informes y dictámenes para desarrollar la LOE y nuestras aportaciones, siempre constructivas, serán tenidas muy en cuenta por el Ministerio, comprometido en incorporar el dictamen de la Permanente. Las transaccionales del dictamen expresan el mejor sentido de colaboración seguido y el esfuerzo concretado y continuado” señaló Carmen Maestro al inicio de la sesión.

Al Plenario se presentaron 89 enmiendas parciales y un Informe alternativo al de la ponencia que posteriormente fue retirado. Luisa Martín, de CCOO y Francisco Vírveda de STES fueron los encargados de defender la Ponencia de la Permanente en el Pleno. Luisa Martín expuso el informe de la Ponencia que responde a la propuesta que el MEC presentó el 26 de septiembre, que tiene en consideración mayoría de la propuestas hechas por este órgano de participación. Se ha hecho así para que el informe que salga de este Pleno sea fruto del debate y del consenso.

El informe de la Ponencia se compone de tres apartados. En los antecedentes se explicita la legislación en la que se sustenta el CEE y se señala que la nueva Ley ha incluido la presencia en el CEE de los Consejo Escolares Autonómicos. El proyecto para dictamen consta de un preambulo, 24 artículos y 2 disposiciones adicionales, una disposición derogatoria y tres disposiciones finales. La derogatoria deja sin efecto el RD de 1985 de 18 de diciembre y la disposición final primera establece un plazo de seis meses para que el CEE elabore un proyecto de reglamento de funcionamiento

del organismo que será enviado al MEC para aprobación..

Entre las observaciones más relevantes, se presento una general al proyecto en la que se propone modificar todos los términos que den un tratamiento masculino al lenguaje. Una segunda al artículo 2 que establece el ámbito y las funciones del CEE En esta observación se considera pertinente incluir un nuevo apartado que establezca que el informe sobre el estado y situación del sistema educativo incluya información sobre la posible situación de violencia ejercida en la comunidad educativa y recoja las medidas que hubieran sido adoptadas por las Administraciones educativas en prevención de la violencia y en fomento de la igualdad de genero. La observación referida al artículo 19 del proyecto del RD que regula la composición y competencias de la Comisión Territorial en la que estarían representados los Consejos Escolares Autonómicos. La Ponencia de la Permanente se plantea suprimir el contenido de este artículo sustituyendo la Comisión Territorial que pasará a denominarse Junta de Participación Autonómica, que quedará integrada por los Presidentes de los Consejos Escolares Autonómicos y estará presidida por el/la Presidente del CEE con las siguientes atribuciones: a) elaborar un informe sobre los anteproyectos de leyes orgánicas relativas a las enseñanzas previas a las Universitarias que será tramitado como señale el futuro Reglamento del CEE. b) Elaborar informes específicos sobre los aspectos mas relevantes del desarrollo del sistema educativo en cada Comunidad Autónoma para su inclusión como anexo en el proyecto de Informe anual sobre el Estado y Situación del Sistema Educativo. c) proponer al Presidente del CEE el estudio de temas de especial relevancia para el sistema educativo en las CCAA y la constitución de las Comisiones de Trabajo. d) Proponer al Presidente del CEE la celebración de seminarios, jornadas o conferencias que puedan contribuir a incrementar los niveles de calidad del sistema educativo. e) Conocer e informar sobre los resultados y evaluación del sistema educativo previstas en la Ley Orgánica de 3 de mayo de 2.006 (LOE) f) Elabora sus propias normas de funcionamiento que se integrarán en el Reglamento del CEE. El informe de la Ponencia propone así mismo trasladar determinadas cuestiones relacionadas con la Junta de Participación al Reglamento del CEE para el que el órgano de representación dispondrá de un plazo de seis meses para su elaboración.. El informe de la Permanente fué aprobado por abultada mayoría con la excepción de un voto.

# noticias del Consejo Escolar del Estado

La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación. Investigación de FUHEM e IDEA:

## EL 50 % DE LOS ALUMNOS CONSIDERA QUE SUS COMPAÑEROS TIENEN POCO INTERÉS EN APRENDER

El pasado 24 de octubre fueron presentados los resultados de la encuesta “ La opinión de los alumnos sobre la calidad de la Educación” estudio patrocinado por la Fundación Hogar del Empleado (FUHEM) y realizado el trabajo de campo por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo ( IDEA ). Los resultados de este trabajo realizado en centros de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid, sobre 2.000 encuestados, ofrecen un análisis comparativo con una encuesta similar realizada en el año 2.000 en el que se recogen las opiniones de los alumnos, las familias y los profesores sobre diferentes aspectos relacionados con la calidad de la educación.

La selección de centros para el muestreo se ha hecho por muestreo aleatorio simple, ( en un 52,6 % centros públicos y en 47,4 % centros privados-concertados, ). A los alumnos se les presentó un cuestionario anónimo con 68 items. Como factores de influencia en la educación, se les preguntó por la incidencia de la familia, la escuela, los amigos y los medios de comunicación. Destacan en estas valoraciones la escuela y la familia, como factores que más influyen en su educación, disminuyendo la influencia de los medios respecto a los resultados del 2.000.

Respecto a la calidad de la educación, el 61,5 % de los alumnos se consideran mejor preparados que los padres a su edad y el 77 % consideran que las enseñanzas que reciben en la escuela les será de utilidad en el futuro. En la comparativa con sistemas educativos de otros países de la Unión Europea, los resultados son más críticos en función a la edad del alumnado. Las familias en un 60% consideran peor nuestro sistema educativo.

Sobre la función del profesorado, el 63 % considera que es un trabajo difícil y desciende al 55 % en secundaria. El 50 % de los alumnos encuestados considera que la mayoría de los alumnos tienen poco interés en aprender. Este dato sube al 61 % en el Bachillerato.

Sobre los cambios que deberían realizarse para mejorar la educación, los alumnos de primaria se muestran satisfechos con el sistema actual, mientras que los varones de E.S.O. los consideran necesarios: Presupuesto educativo

( 45,8 %), horario de clases, (42,9 % ) , instalaciones de los centros ( 41,9 %), convivencia de los alumnos (39,6 %), atención a alumnos con dificultades ( 39,2 % ), actividades complementarias (38,9 %), participación del alumnado (38,2 %), reducción del número de asignaturas (37,6 %), forma de enseñar y evaluar (35,4 %), interés de los profesores (35,1 %), contenido de asignaturas

(34,7 %) y preparación de profesores (26,5 %).

En líneas generales el grado de satisfacción del alumnado con el centro es alto, especialmente en la relación entre compañeros, atención de tutores, manera de enseñar de profesores y la preparación obtenida. En los centros privados-concertados aumenta el % de satisfacción en la preparación obtenida, en la manera de enseñar de profesores, en actividades complementarias y en disciplina.

El 35 % de los alumnos consideran que no han aumentado los conflictos en el centro, frente al 27 % que responden afirmativamente, especialmente en la E.S.O.

El 62,5 % se manifiesta de acuerdo en cuanto a la aceptación de inmigrantes. y un 15 % los rechazan. Este porcentaje disminuye al 53 % en la privada y sube al 69 % en la pública.

Más de la mitad de los alumnos considera que existen agresiones físicas entre chicos de su edad en el centro y exponen que falta atrevimiento para señalar que otros les molestan. El 59 % considera que las normas de disciplina favorecen el ambiente de trabajo y que deberían tomarse medidas más duras contra alumnos determinados por su comportamiento. El 5 % de los alumnos se considera maltratado de forma habitual por algún compañero y un 3 % acepta que acosa de forma habitual. Sobre los resultados del 2.000, los datos actuales plantean una situación mejor pero ofrecen datos preocupantes: 49,1 % manifiestan que existen agresiones físicas, 53,8 % falta de atrevimiento a decir que les molestan, 26,4 % señalan que agresiones de chicos de otros centros, y el 11,4 % manifiestan miedo de profesores a algunos alumnos.

El 93,4 % de los alumnos señalan que en su familia se preocupan por sus estudios, porcentaje que aumenta en Primaria y disminuye en E.S.O.

Respecto a creencias y valores del alumnado, la moral y la ciencia son los factores más importantes para el progreso de la sociedad, muy por encima de la política, el arte, o la religión. La mayoría opina que los conflictos sociales en el mundo tienden a resolverse a través de la agresión más que a través del diálogo. La mitad de los alumnos consideran que el mayor defecto es que se esfuerzan poco, un 25 % se consideran poco responsables y el 3,9 % se reconoce violento. Como virtud más importante se inclinan por la justicia y el 30,7 % consideran como lo peor ser maltratado.

Álvaro Marchesi coautor del estudio concluyó su intervención valorando el esfuerzo de los profesores y de las Administraciones

# noticias del Consejo Escolar del Estado

## El presupuesto del MEC registra un aumento del 85% con respecto al del 2004

\* Ha pasado de 3.007 millones en 2004, a 5.566 millones en 2007. \* La partida de becas y ayudas supera ya los 1.100 millones de euros  
\* Para garantizar la gratuidad de la educación infantil (3 a 6 años) destina 286 millones de euros. \* Respecto a 2006, el programa Erasmus crece un 825% . \* La partida destinada a I+D se incrementa en un 27%. \* El Fondo Nacional de I+D+i aumenta hasta alcanzar 880 millones (un 38,22% más)

Dentro de las cinco prioridades de los Presupuestos Generales del Estado para el año 2007, las partidas destinadas a Educación e I+D+i son dos de las más importantes, siendo el presupuesto del Ministerio de Educación y Ciencia el que más crece (un 26,39%) en comparación con el resto de departamentos. Gracias a los incrementos experimentados en 2005 y 2006, y el previsto en 2007, el presupuesto total del Ministerio de Educación y Ciencia casi duplica el presupuesto de 2004, último realizado por el PP que fue de 3.007 millones, alcanzando la cifra récord de 5.566 millones de euros. Por grandes áreas, la inversión destinada a políticas educativas se incrementa en un 26,11% con respecto al año anterior y la de investigación, desarrollo e innovación un 27,01%.

### Educación

Por tercer año consecutivo la educación recibe un fuerte impulso presupuestario con el objetivo de financiar la reforma que supone la aplicación de la Ley Orgánica de Educación y para seguir mejorando e incrementando las becas y ayudas al estudio, entre otras prioridades. La inversión en este ámbito prevista para el MEC en 2007 será de 2.440 millones de euros, lo que supone 505 millones más que el ejercicio del 2006 (un 26,1%). Con la perspectiva del presupuesto 2004, último de la legislatura anterior, el incremento acumulado hasta ahora es de un 60,93%. Más concretamente, las partidas destinadas a becas y ayudas al estudio suben un 16,14% con respecto a 2006. Esto supone una inyección adicional de 157 millones, lo que permite al ministerio destinar un total de 1.130 millones a más y mejores becas, superar por primera vez el umbral de los mil millones. En este capítulo cabe destacar las 2.000 nuevas becas destinadas a sufragar el estudio de Másteres por parte de los estudiantes. A esto se suman los 95 millones que se destinarán a ofrecer cursos de inglés, y que se calcula que pueden beneficiar a 90.000 jóvenes.

### Reformas LOE

En el año 2006 ha entrado en vigor la Ley Orgánica de Educación, que tiene como objetivo principal la mejora del sistema educativo y como objetivos intermedios el éxito en la enseñanza básica, el fomento de la enseñanza

de idiomas y de las tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) y el apoyo al profesorado. Para apoyar la aplicación de la Ley, los convenios suscritos con las CC.AA ascienden a 57 millones de euros. La implantación progresiva de la gratuidad en el segundo ciclo de la educación infantil (3-6 años) se cifra en 286 millones de euros. La expansión de los Planes de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), antes incluso de la aprobación de la LOE, supone una inversión en 2007 de 30,7 millones de euros, para cubrir, en el curso 2006/2007, la implantación de estos planes en 1.200 centros.

En relación a la actuación en Ceuta y Melilla, ambas ciudades dentro de la competencia del MEC, se destacan las mejoras en educación infantil, con la creación de plazas de primer ciclo (792.400 euros) y la gratuidad del segundo ciclo (3.060.000 euros, un 18,37% más). El incremento en infraestructuras escolares alcanza los 10.249.870 euros, un 11,03%. En relación al profesorado, se han creado 84 nuevas plazas.

El programa de educación en el exterior está destinado a atender la demanda de educación española de los ciudadanos de nuestro país residentes en el extranjero, así como la proyección de nuestra lengua y cultura. Este programa contará con una inversión de 18.240.540€. De este modo se ha realizado un impulso a la difusión del español en áreas prioritarias, como en Brasil, China o Turquía. También se han fortalecido las relaciones educativas con Estados Unidos, la formación de cuadros educativos en países iberoamericanos y la cooperación educativa con la OEI.

### Becas Erasmus crecen un 825%

El crecimiento de las ayudas de movilidad ERASMUS experimenta un ascenso sin precedentes en años anteriores. El incremento es del 825,63%, alcanzando un importe de 52 millones de euros. Esto permitirá conceder becas ERASMUS con cuantías de hasta 6.000 euros, cuando hasta ahora se alcanzaba una media de 1.000 euros aproximadamente. Las Séneca, por su parte, suben un 5 por ciento. Finalmente, en el apartado de educación universitaria, cabe destacar el incremento de la inversión dedicada a la Universidad Nacional de Educación a Distancia (un 34%) que se sitúa en los 89.817.000 de euros.

# noticias del Consejo Escolar del Estado

En Andalucía

## Educadores sociales trabajarán con los institutos para combatir el absentismo y la violencia escolar

El mal comportamiento de un alumno en el aula, su escasa motivación o una larga lista de ausencias injustificadas a clase pueden ser sólo la punta de iceberg del problema. El fracaso escolar suele estar acompañado de un trasfondo complejo: con ictos familiares, entornos sociales desfavorables, traumas psicológicos... Asuntos que se escapan de las funciones del profesorado o del equipo directivo de un centro educativo.

La Consejería de Educación de Andalucía ha creado una nueva figura que se encargará de hacer un seguimiento personalizado a los alumnos más con ictivos. Una treintena de educadores sociales -seis de ellos en Málaga- trabajarán desde este curso con los centros educativos andaluces para combatir el absentismo escolar y mejorar la convivencia. Según explica la directora general de Participación y Solidaridad de la Consejería de Educación, Mercedes González, su función sería similar a la que pueden hacer actualmente los trabajadores sociales de los ayuntamientos, pero de una forma mucho más cercana a los institutos.

“Realizarán funciones que hasta ahora no hacía nadie; colaborarán en mejorar la relación con las familias, en erradicar el absentismo escolar o incluso animarán a los alumnos a que desarrollen actividades fuera del horario lectivo para facilitar su integración”, declara González, que recalca que será una atención “personalizada” sobre aquellos alumnos que más lo necesitan. Además, el contacto con las familias y con los profesores del alumno serán fundamentales en la labor de estos profesionales. La figura

del educador social es una de las medidas que se incluyen en el decreto de convivencia que la Consejería de Educación ha puesto en marcha este curso. Los seis educadores que empezarán a trabajar en Málaga actuarán en las zonas más desfavorecidas y donde los alumnos tienen mayor riesgo de exclusión social.

“Aún no hemos concretado las zonas de actuación, pero tendremos que empezar a trabajar en las zonas que tengan programas de atención educativa preferente y en donde registramos mayores índices de absentismo”, asegura el delegado provincial de Educación, José Nieto.

La incorporación de los educadores sociales es una de las novedades que la Consejería de Educación ha presentado a los equipos de orientación que ayer se reunieron en los III Encuentros Regionales de los Equipos Técnicos Provinciales. En este marco, la responsable de Participación y Solidaridad de la Educación informa de que este curso se hará un refuerzo en los departamentos de orientación en los colegios de Infantil y Primaria, un servicio que surgió destinado a los institutos pero que Educación quiere extender al resto de niveles.

Según una nueva orden de la Junta, todos los centros que tengan 18 unidades o más de Primaria tendrán un orientador y ningún profesional atenderá a más de cuatro colegios. En Málaga, este curso empezarán a trabajar 37 orientadores nuevos en centros de Infantil y Primaria y otros tres profesionales especializados en atender a alumnado con discapacidad.

### CESES Y NOMBRAMIENTOS EN EL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO.

[BOE 26-10-2006. Orden ECI/3284/2006, de 11 de octubre, por la que se dispone el cese y nombramiento de Consejeros titulares y sustitutos del Consejo Escolar del Estado por el grupo de profesores de la enseñanza privada.](#)

[BOE 17-10-2006. Orden ECI/3180/2006, de 4 de octubre, por la que se dispone el cese y nombramiento de Consejeros titulares y sustitutos del Consejo Escolar del Estado, por el grupo de profesores de la enseñanza pública.](#)

[BOE 29-9-2006. Orden ECI/2972/2006, de 15 de septiembre, por la que se dispone el cese y nombramiento de Consejeras titulares del Consejo Escolar del Estado por el grupo de padres de alumnos.](#)

[BOE 16-9-2006. Real Decreto 1039/2006, de 15 de septiembre, por el que se nombra Presidenta del Consejo Escolar del Estado a doña Carmen Maestro Martín.](#)

# noticias del Consejo Escolar del Estado

## Seminario sobre la LOE y sus docentes: derechos y deberes

La cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, ha celebrado un Seminario sobre “La LOE y sus docentes: derechos y deberes” que tuvo lugar los días 5 y 6 de Octubre, en la conmemoración del Día Mundial de los Docentes.

Este Seminario ha sido un lugar de encuentro de casi 150 personas provenientes de los Sindicatos docentes, las Administraciones educativas, los Consejos Escolares del Estado y de las Comunidades Autónomas, las asociaciones profesionales, los medios de comunicación, los Departamentos de Pedagogía, las Facultades de Educación, de Derecho, las Escuelas Universitarias de Magisterio y los Institutos de Formación del Profesorado, además de haber sido retransmitido en directo por Internet.

Se iniciaron las sesiones con las aportaciones de especialistas europeos procedentes de Francia y de los Países Bajos, que trataron sobre la carrera docente y la evolución de los derechos y deberes del profesorado en estos países. En el caso francés destaca la responsabilidad que se confiere a los docentes respecto a la formación de ciudadanos, en el respeto de los valores y los principios de la República. En el caso de los Países Bajos lo que destaca son los conceptos de evaluación y rendición de cuentas del profesorado y la importancia de la formación del docente.

Posteriormente el análisis se centró en el ámbito español, partiendo del reconocimiento del marco jurídico que se relaciona con la función docente, desde la Constitución, la LOE, los Estatutos de las Comunidades Autónomas, hasta la LOE. Se resalta la importancia de que, en la renovación de los Estatutos de Autonomía, no se produzcan contradicciones con la legislación estatal vigente.

En las siguientes sesiones se hizo un análisis de las demandas que la sociedad actual realiza a la institución educativa y del nuevo perfil del docente que se requiere para satisfacerlas. Se resalta la necesidad de revertir la tendencia de hacer de todos los problemas sociales, problemas educativos y la importancia de determinar las responsabilidades que deben exigirse a cada uno, tanto a los agentes educativos como a los agentes sociales.

A partir de lo anterior, las reflexiones se centraron en el desarrollo del futuro Estatuto de la Función Pública Docente, a la luz de la LOE, identificando algunas limitaciones, puesto que no contempla a los profesores de los centros privados y concertados, ni al personal laboral al servicio de las Administraciones educativas. La participación de los representantes de los Sindicatos docentes se centró en la mejora del desarrollo personal y profesional del profesorado y en la consideración del Estatuto docente como base para desarrollar las normativas autonómicas.

La última de las mesas redondas recogió las reflexiones desde la óptica de las Administraciones educativas autonómicas y de los Consejos Escolares Autonómicos, que han explicado las políticas de sus Consejerías respecto a este tema y reivindicado el protagonismo docente para realizar los cambios y mejoras del sistema educativo, contando con la coordinación entre las Administraciones educativas y la colaboración y asesoramiento de los Consejos Escolares.

# ENLACES

ACADE. [http://www.acade.es/prensa\\_revista.asp](http://www.acade.es/prensa_revista.asp)  
ACTUALIDAD DOCENTE- CECE. <http://www.red2001.com/rriirevista.php>  
ANPE. <http://www.anpe.es/>  
AULA SINDICAL. <http://fete.ugt.org/madrid/revista/revista.htm>  
B COLEGIO OFIC. DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS  
<http://www.cdlimadrid.es/Archivos PDF/Boletin-noviembre2005.pdf>  
CONCAPA. <http://www.concapa.org/modules.php?name=Publicaciones&p>  
[a=listar&catid=1](http://www.concapa.org/modules.php?name=Publicaciones&p)  
DEBATE PROFESIONAL-CSI-CSIF. <http://www.csi-csif.es/ense/Topic45.html>  
EDUCACIÓN Y GESTIÓN. <http://www.eyg.es/>  
EL CLARIÓN. STES. <http://www.stes.es/>  
FSIE. FEDERACIÓN DE SINDICATOS INDEPENDIENTES DE ENSEÑANZA  
<http://www.fsie.es/>  
PADRES Y MADRES. CEAPA. <http://www.ceapa.es/>  
REVISTA FERRE-CECA. [http://www.ferececa.es/FERE\\_Actualidad/REVISTA\\_FERECECA.htm](http://www.ferececa.es/FERE_Actualidad/REVISTA_FERECECA.htm)  
T.E. FEDERACIÓN DE CCOO. <http://www.fe.ccoo.es/>  
FETE-UGT. <http://fete.ugt.org/>  
USO. FEUSO. <http://www.feuso.com/noticias/red/Numero 29.pdf>  
EL CUADERNO DE LOS PADRES (Subscripción).  
<http://www.bayard-revistas.com/>  
FÒRUM. REVISTA D'ORGANITZACIÓ I GESTIÓ EDUCATIVA.  
[http://feaec.org/component/option,com\\_frontpage/Itemid,1/](http://feaec.org/component/option,com_frontpage/Itemid,1/)  
INTEGRACIÓN. ONCE. <http://www.once.es/onceinforma/home.cfm?opcion=2&perfiles=1>  
OGE. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. Forum Europeo de Administradores de la Educación  
de Administradores de la Educación  
ACADE. [http://www.acade.es/prensa\\_revista.asp](http://www.acade.es/prensa_revista.asp)  
ACTUALIDAD DOCENTE- CECE. <http://www.red2001.com/rriirevista.php>  
ANPE. <http://www.anpe.es/>  
AULA SINDICAL. <http://fete.ugt.org/madrid/revista/revista.htm>  
B COLEGIO OFIC. DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS  
<http://www.cdlimadrid.es/Archivos PDF/Boletin-noviembre2005.pdf>  
CONCAPA. <http://www.concapa.org/modules.php?name=Publicaciones&p>

[a=listar&catid=1](http://www.csi-csif.es/ense/Topic45.html)  
DEBATE PROFESIONAL-CSI-CSIF. <http://www.csi-csif.es/ense/Topic45.html>  
EDUCACIÓN Y GESTIÓN. <http://www.eyg.es/>  
EL CLARIÓN. STES. <http://www.stes.es/>  
FSIE. FEDERACIÓN DE SINDICATOS INDEPENDIENTES DE ENSEÑANZA <http://www.fsie.es/>  
PADRES Y MADRES. CEAPA. <http://www.ceapa.es/>  
REVISTA FERRE-CECA. [http://www.ferececa.es/FERE\\_Actualidad/REVISTA\\_FERECECA.htm](http://www.ferececa.es/FERE_Actualidad/REVISTA_FERECECA.htm)  
T.E. FEDERACIÓN DE CCOO. <http://www.fe.ccoo.es/>  
FETE-UGT. <http://fete.ugt.org/>  
FÒRUM. REVISTA D'ORGANITZACIÓ I GESTIÓ EDUCATIVA.  
[http://feaec.org/component/option,com\\_frontpage/Itemid,1/](http://feaec.org/component/option,com_frontpage/Itemid,1/)  
INTEGRACIÓN. ONCE. <http://www.once.es/onceinforma/home.cfm?opcion=2&perfiles=1>  
OGE. ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA. Forum Europeo de Administradores de la Educación <http://www.oge.net/>  
PyM. PADRES Y MAESTROS. <http://comandesvell.uji.es/Llibres/Inicial.asp>  
PARTICIPACIÓN. FAPA GINER DE LOS RÍOS. <http://www.fapaginerde losrios.es/>  
ESCUELA ESPAÑOLA. <http://www.infoescuela.com/infoescuela/index.cfm>  
EL MAGISTERIO ESPAÑOL. <http://www.magisnet.com/>  
AULA de Innovación Educativa. . UCM .  
[http://www.ucm.es/BUCM/compludoc/S/10502/1131995X\\_1.htm](http://www.ucm.es/BUCM/compludoc/S/10502/1131995X_1.htm)  
AULA de Innovación Educativa. E. Grao.  
<http://www.xtec.es/~mplanel4/recursos.htm>  
BORDÓN. SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. <http://www.uv.es/soespe/bordon.htm>  
CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. <http://www.cuadernosdepedagogia.com/>  
C&E. Cultura y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje Revista de teoría e investigación práctica.  
<http://www.ingentaconnect.com/content/fias/cye>  
EDUCAR. Univ. Autónoma de Barcelona. Departamento de Pedagogía Aplicada. <http://www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn30p1.pdf>  
Entre ESTUDIANTES. <http://www.entrestudiantes.com/>  
GUIX. Elements d'Acció Educativa. <http://www.grao.com/prehome.asp>  
INFANCIA Y APRENDIZAJE.  
<http://www.ingentaconnect.com/content/fias/iya>

PERSPECTIVA ESCOLAR. Asociación de Maestros Rosa Sensat  
RE REVISTA DE EDUCACIÓN. MEC. <http://www.ince.mec.es/revedu/rev302.htm>  
REP. REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA. <http://www.revistadepedagogia.org/>  
EDUCAR. JUNTA DE CASTILLA LA MANCHA. <http://www.jccm.es/educacion/educar/educar.htm>  
LA GACETA EXTREMEÑA DE EDUCACIÓN. <http://www.juntaex.es/consejerias/edu/gaceta/>  
ANDALUCÍA EDUCATIVA. Junta de Andalucía. [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/andalucia\\_educativa.php3](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/andalucia_educativa.php3)  
IDEA ESCOLAR. Consejo Escolar de Navarra. <http://www.pnte.cfnavarra.es/consejo.escolar.navarra/>  
PADRES. <http://www.padrescolegios.com/>  
CONFEDERACIÓN ESTATAL DE MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. <http://cmrp.pangea.org/>  
MEC. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. <http://www.mec.es/>  
BOLETÍN OFICIAL DEL MEC. <http://www.wo.mec.es/tablon/bomec/index.html>  
CIDE. CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA.

<http://www.mec.es/cide/>  
BOLETÍN CIDE. <http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/boletin/files/bol014jul05.pdf>  
ÚLTIMAS PUBLICACIONES CIDE. <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pub01>  
CNICE. CENTRO NACIONAL DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA. <http://www.cnice.mecd.es/>  
OEI. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura <http://www.oei.es/>  
EDUCARED. <http://www.educared.net/asp/global/portada.asp>  
RedIRIS es la red académica y de investigación nacional, patrocinada por el Plan Nacional de I+D+I y gestionada por la Entidad Pública Empresarial Red.es <http://www.rediris.es/>  
EDUCAWEB. Buscador. <http://www.educaweb.com/>  
BIBLIOTECA NACIONAL. <http://www.bne.es/>  
CSIC. CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS. <http://www.csic.es/wi/index.jsp>  
UE. Red Europea de Responsables de Evaluación de los Sistemas Educativos. <http://cisad.adc.education.fr/rev/>  
UE. EURYDICE. Red Europea de Información sobre la Educación en Europa. <http://www.eurydice.org/>  
OCDE. PISA. [http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html)

